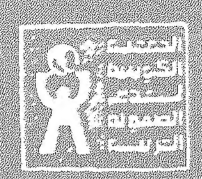


الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

١٢

# التمثيل الدلالي

## لأفعال تحويل الملكية عند الطفل

أحرشاو الغالي

شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس
جامعة سيدي محمد بن عبدالله - فاس

نوفمبر ١٩٨٩م



Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

١٢

# التمثيل الدلالي

## لأفعال تحويل الملكية عند الطفل


أحرشاو الغالي

شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس
جامعة سيدي محمد بن عبدالله - فاس





نوفمبر ١٩٨٩م

تطلب هذه السلسلة من
**الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية**
ص.ب : ٢٣٩٢٨ صفاة الرمز البريدي : ١٣١٠٠ الكويت
تلكس : ٣١٠٧٦ KSAAC
تلفون : ٤٧٤٨٤٧٩ ـ ٤٧٤٨٣٨٧
فاكس : ٤٧٤٩٣٨١

# التمثيل الدلالي
## لأفعال تحويل الملكية عند الطفل

أحرشاو الغالي
شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس

نوفمبر ١٩٨٩م



# مقدمة

الـواقع أن مـوضوع التمثـل الدلالي، أصبـح في السنـوات الأخـيرة يحـظى باهتمام خاص من لدن المهتمين بالاكتساب اللغوي عند الطفـل. فقد أنيط بعنـاية علميـة متميـزة، حيث خصصت لـه أبحـاث ودراسـات متعـددة وأنشئت حـولـه اتجـاهات ونـظريات متنـوعة، قـوامها الـرئيس هو البث في كيفيـة ارتقاء دلالات ملفوظات الطفل، معنى التصدي بالبحث والتقصي لما يقولـه الطفـل وما يفهمـه. وبما أن عملنا الحـالي حول «التمثـل الدلالي لافعـال تحويـل الملكية عنـد الطفـل» يـدخل في نفس الاطـار، فإن هـدفنا الأسـاسي هو البحث في الـطبيعة التكـوينيـة للتمثلات الدلالية الخاصـة بهذه الأفعـال. وبعبارة أخـرى، فإن مـا سنهتم به هـو محاولة تبيـان كيف تنمو التمثـلات الدلاليـة لبعض أفعال تحـويل الملكيـة في اللغة العـربية، حيث سنعمـل على تقـديم مساهمـة عن مظاهـر هذا المشكـل من خلال دراستنا لمستويـات اكتساب الـطفل لهـذه التمثلات. ونستعمـل هنا كلمـة التمثل الدلالي كمرادف لكلمة التمثل العقلي للمدلول، هذا التمثـل الذي يتـوقف في آن واحد على النمو العقلي للطفل وعلى خبرته المعيشية.

والحقيقة أنه لا يوجد حسب معرفتنا الحالية إلا جملة محدودة من الأعمال التي انصب اهتمام أصحابهاعلى دراسـة دلالات بعض أفعال تحـويل الملكيـة في اللغتين الانجليـزية والفـرنسية. أمـا بالنسبـة للغة العـربية، فلم يتم بعـد الاهتـمام بهـذا الموضوع. ومن خلال اطلاعنا على نتائج هذه الأعمال وجدناها تتوزع إلى تصورين نظريين متباينين: يتعلق أولهما بالإعداد القبلي للنموذج النظري الخاص بالتمثـلات الدلالية، والعمل بعد ذلك على التحقق التجريبي مما إذا كان الطفل يتوفر بالفعل على تمثلات دلالية متطابقة مع هذا النموذج. ويرتبط ثانيهما، وهو أكـثر أمبريقيـة، بالتحققق التجريبي المباشر من المعارف، بما في ذلك الأفعال التي اكتسبها الطفل.

وإذا كان الباحثون المتسلحون بالتصور القبلي، يعتبرون التمثلات الدلالية لبعض أفعال تحويل الملكية كعناصر تحتية للمعنى (على سبيل المثال: ا. كلارك و م. هاريس) فإن الباحثين المتشبعين بالتصور الأمبريقي يتخذون التمثلات الدلالية لهذه الأفعال كعناصر نفعية تستجيب أساساً إلى المقتضيات التطبيقية (وليس المنطقية) التي تتمخض عن السلوكات والتصرفات اليومية للأطفال (على سبيل المثال: س. ارليك و ك. نيلسون و ج. ب. دي بروشرون).

هناك إذن نوعا أساسيان من النماذج النظرية الخاصة بمراحل ارتقاء التمثلات الدلالية لبعض أفعال تحويل الملكية عند الطفل، يتعلق أولهما بالنماذج من قبيل نموذج (إ. كلارك)، الذي يتخذ ارتقاء التمثلات الدلالية كعملية إذكاء واغناء للائحة من السمات المجردة المبنية في الأصل على تمثلات دلالية مجردة وقابلة للتحليل. ويرتبط ثانيهما بالنماذج مثل نموذج (ج. ب. دي بوشرون)، الذي ينظر إلى ارتقاء التمثلات الدلالية كتجريد متدرج للسمات المبنية في الأصل على التمثلات الدلالية الكلية والمشخصة.

ولقد خصصنا الفصل الأول من هذا العمل لعرض ومناقشة جملة من الأطروحات ذات العلاقة الوثيقة بالتمثلات الدلالية للغة الطفل بصفة عامة ولأفعال تحويل الملكية بصفة خاصة، هادفين من كل ذلك إلى بناء إطار نظري متين تتماشى مضامينه مع الأهداف المرسومة للبحث الحالي. فانطلاقا من الوقائع التجريبية المقدمة في هذا الإطار النظري، حاولنا استنتاج أهم الخلاصات المتعلقة بنماذج الدراسات حول ارتقاء التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية، حيث وجدنا هذه الأخيرة تتسلسل من المشخص إلى المجرد.

وذهبنا في الفصل الثاني إلى استعراض منهج البحث وخطواته، مركزين بالأساس على بعض الاعتبارات الميثودولوجية التي تتحكم في السير التجريبي للبحث الحالي.

أما الفصل الثالث والأخير، فقد خصصناه لتحليل النتائج ومناقشتها، معتمدين في ذلك على جملة من الاجراءات الاحصائية والمعطيات التجريبية ذات الأهمية العلمية والعملية في التفسير الدقيق لنتائج البحث.

# الفصل الأول

## طبيعة التمثلات الدلالية عند الطفل



# طبيعة التمثلات الدلالية عند الطفل

بالتأكيد أن موضوع التمثل الدلالي أصبحت تتقاسمه عدة ميادين معرفية نذكر منها على سبيل المثال: علم النفس وعلم اللغة، وعلم النفس اللساني. وعلى هذا الأساس كان من الطبيعي أن يعرف هذا الموضوع تعددا في المفاهيم وتضاربا في التصورات وتباينا في طرق المعالجة. ورغبة في التخفيف من حدة الغموض النظري والمنهجي الذي يحيط بهذا الموضوع، نرى ضرورة التطرق في القسم الأول من هذا الفصل إلى جملة من القضايا السيكولوجية واللسانية والسيكو-لسانية ذات العلاقة الوثيقة بطبيعة التكون البنيوي والوظيفي للتمثلات الدلالية عند الطفل، على أن نخصص القسم الثاني للحديث عن طبيعة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل.

## أولاً: طبيعة التمثلات الدلالية ومظاهرها البنيوية والوظيفية:

ما المقصود بالتمثلات الدلالية؟ ما هي بنياتها ووظائفها؟ ما هي مكوناتها وأبعادها؟ وأكثر من ذلك إلى أي حد يمكن بناء نظرية عامة حول طبيعتها عند الطفل؟ تمثل هذه الأسئلة عينة مصغرة من الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها في هذا القسم وذلك من خلال الفحص المتأني لطبيعة التمثلات الدلالية في الميدانين السيكوتكويني والسيكولساني. إلا أنه وقبل تحقيق ذلك، نفضل النظر في مسألتين رئيستين :

تتعلق أولاهما بالإطار المفهومي لمشكل التمثل الدلالي، وهو الإطار الذي ما يزال مفعماً باللبس والغموض. وهذه مسألة ترجع في اعتقادنا إلى حداثة البحث

في هذا المشكل وإلى ما يتميز به من تعقد خاصة حينها يتعلق الأمر بدراسة مظاهره عند الطفل. فمن خلال اطلاعنا على أهم الأعمال التي تمحورت حول المظاهر السيكوتكوينية والسيكولسانية لهذا المفهوم عند الطفل لاحظنا أن التعاريف التي أعطيت له تتدرج على النحو الآتي: فإذا كان (ج. ب. برانكار 1977) يتخذه كبديل عن الواقع النهائي أو التصوري المفقود، فإن (ج. ف. لوني 1979) يعتبره بمثابة المقابل الفعلي لثنائية الحادث ـ الدلالة. وإذا كان (ج. نوازي 1980) يعرفه بالبنية الفكرية التي ينشئها الطفل على أساس الأساليب المعرفية المستعملة في الخطاب، فإن (ج. فيرنيو 1981) يرى أنه يمثل انعكاسا للواقع. وإذا كان (ج. ف. ريتشاردس 1984) يحدده في التصورات التي يكونها الطفل عن المشكلات وحلولها، فإن (س. ارليك 1984) ينظر إليه في اطار التنسيق المحكم للمفاهيم الأساسية عند الطفل. وعلى أساس هذا التباين في التعريف يبقى الاطار المفهومي لمشكل التمثل الدلالي مفعما بالغموض. وبالتالي لابد من الاعتماد على أكثر من وجهة نظر واحدة للتقليص من كثافة هذا الغموض.

وترتبط المسألة الثانية بتحديد الأبعاد الضرورية لوصف التمثلات الدلالية وصفا وظيفيا وبنيويا. فباستثناء النموذج الذي وضعه (س. ارليك 1977) وطورته (ج. ب. دي بوشرون 1981)، يمكن القول بأن البحث في هذه الأبعاد لم يحظ بأي اهتمام لدى المشتغلين في هذا الميدان. ورغم ما يتميز به نموذج ارليك من عمومية بسبب إغفاله للمعطيات التكوينية، فإنه يبقى مع ذلك بمثابة النموذج الأصلي في مجال تحديد الأبعاد التي يمكن النظر إليها من زاويتين اثنتين:

فهناك أولاً الزاوية الخاصة بالجانب الوظيفي للتمثلات الدلالية. وهو الجانب الذي ينطوي على التمثلات الدلالية الصارمة والمرنة، حيث أن اشتغال هذه التمثلات مجتمعة فيما بينها، كما هو الأمر في بعض الميادين العلمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء، يؤدي إلى صرامتها، وأن اشتغالها متفرقة إلى عدة عناصر، كما هو الأمر في بعض الميادين الأدبية كالشعر والنثر، يؤدي إلى مرونتها[1].

(1) Ehrlich (S): Les représentations sémantiques, Psychologie Francaise, T: 30 - 4-3, Paris 1985, pp: 285 - 295.

وثانياً هناك الزاوية الخاصة بالجانب البنيوي للتمثلات الدلالية. وهو الجانب الذي يتفرغ حسب (ج. ب. دي بوشرون 1981) إلى خمسة أبعاد رئيسة يمكن تلخيصها تبعا لهذا التسلسل:

ـ التمثلات المشخصة والمجردة:

إذا كان التمثل الدلالي المشخص ينبني على أساس الإدراك أو الفعل، بحيث يشكل الصورة غير التخطيطية لموضوع ما، لحدث ما، لفعل ما أو لخاصية ما، فإن التمثل الدلالي المجرد يقوم على أساس المدركات أو الأفعال غير المباشرة للطفل، حيث يرتكز على السيرورات العقلية المعقدة. تبعا لهذا فالملاحظ أن البعد: مشخص ـ مجرد يختلط فعليا مع البعد: خاص ـ عام. وبما أن التمثل المجرد يكون دائما عاما، حيث يتعلق بعدد من الموضوعات أو الأحداث، فإن التمثل المشخص يشكل باستمرار تمثلا خاصا بحدث ما أو بموضوع معين[1].

ـ التمثلات الموضوعية والذاتية:

ما دام أن التمثل الدلالي الموضوعي يرتبط بهدف أو بحدث خارجي عن الطفل، فإن التمثل الدلالي الذاتي يتعلق بالطفل في حد ذاته، بمعنى بأفعاله، بمشاعره، باحساساته، وبمظاهره العقلية، لكن مع ذلك فإن التمثل الدلالي المعقد يمكنه أن يتضمن مكونات موضوعية وأخرى ذاتية. بمعنى أنه إذا كانت التمثلات الموضوعية والمجردة تشكل بعدين متباينين، نظرا لأن تمثل الموضوع المعين يتم بشكل موضوعي ومشخص في حين أن التمثل التخطيطي لفئة من الموضوعات يكون موضوعيا ومجردا، فإن التمثلات الذاتية والمشخصة تشكل هي الأخرى بعدين متباينين، حيث يمكن التمييز بين التمثل الذاتي المشخص الذي يتطابق مع نشاط الطفل أو حالته العقلية، وبين التمثل الذاتي المجرد الذي يتطابق مع فئة من الأفعال أو الحالات الذاتية.

---

(1) Rosch (E.H): Classifications d'objets du monde réel: origines et représentations dans la cognition, Bulletin de psychologie, numéro special annuel, 1076, pp: 242 - 250.

ـ التمثلات البسيطة والمركبة :

عادة ما يتركب التمثل الدلالي من عناصر بسيطة للغاية، وهي مكوناته التي لا تقبل التفكيك وعناصر معقدة للغاية، وهي مكوناته التي تقبل الفصل والتحليل.

ـ التمثلات الاجمالية والتحليلية :ـ

يتميز التمثل الدلالي الاجمالي بالبساطة لكونه لا يتوفر على مكونات مميزة، وعكس ذلك يتميز التمثل الدلالي التحليلي بالتعقد لكونه يرتكز على جملة من المكونات المميزة بشكل جيد[1].

ـ التمثلات الثابتة وغير الثابتة :

نشير أخيرا إلى أن التمثل الدلالي يكون ثابتا كلما كان هنالك تطابق بينه وبين اللفظ، وغير ثابت كلما تعذر هذا التطابق.

تبعا لهذا التصنيف، يلاحظ أن النظريات التكوينية الحديثة لم تركز في غالب الأحيان سوى على الأبعاد الخاصة بالتمثلات الموضوعية والثابتة، فنظرية السمات الدلالية التي يتزعمها (أ. ف. كلارك 1973)، تكتفي بالإشارة إلى أن هذه التمثلات، وبالإضافة إلى طابعها الموضوعي والثابت، تتميز بالتجريد والتحليل والصرامة على المستوى الوظيفي. فهي لا تختلف إلا بمستوى تعقدها خلال نمو الطفل. أما نظرية النموذج الأصلي التي يتزعمها (أ. هـ ـ روش 1973) فهي الأخرى لم تركز إلا على التمثلات الدلالية المشخصة التي تعمل بشكل مرن. وبالتالي فرغم عدم اقصائها للتمثلات الدلالية المعقدة، فهي لم تحددها بشكل واضح. كما أنها لم تحسم في مسألة ما إذا كانت التمثلات النموذجية الأصلية إجمالية أو تحليلية، بمعنى أنها لم توضح ما إذا كانت التمثلات الاجمالية النموذجية

(1) Boucheron (G.B): La mémoira sémantique de l'enfant, Paris, P.U.F, 1981, pp: 80 - 81.

الأصل لدى الطفل قابلة لأن تصبح فيما بعد ملائمة للتحليل والتفكيك على شكل سمات أم لا.

## 1 ـ المقاربة السيكوتكوينية:

لقد أفضت بنا القراءة المتأنية للأدبيات الكلاسيكية إلى أن مفهوم التمثل الدلالي لم يحظ بالاهتمام الكافي في مجال علم النفس التكويني. وحجتنا على ذلك هو أن (ج. بياجي 1936، 1937، 1946) الذي يعتبر المدشن الفعلي للاتجاه التكويني في علم النفس، لم يوظف هذا المفهوم إلا في حدود حديثه عن نوعية العلاقات التي تجمع بين الاستيعاب والتلاؤم داخل المخطط الاجمالي للنشاط الحسي ـ الحركي للطفل. وبالتالي فهو لم يفلح في رسم المراحل التكوينية المحتملة لهذا المفهوم داخل التطور النهائي لمفهوم المحاكاة إلا بعد فوات الأوان. والحقيقة أن رغبة بياجي من جهة في التمييز الواضح بين الذكاء والإدراك، هي التي تفسر غياب مفهوم التمثل من حديثه عن المرحلة الحسية ـ الحركية للذكاء، ومن جهة أخرى فإن اهتمامه بدراسة تكون بنيات الفكر وإغفاله للمعارف الشخصية للطفل، هو الذي يسمح بالحديث في نظريته عن شكلين متعارضين من المعارف الخاصة بالواقع: أولهما يتعلق بشكل مباشر له طبيعة حسية ـ حركية، وثانيهما يرتبط بشكل توسطي له طبيعة تصورية. وعلى هذا الأساس، يمكن القول بأن بياجي وعلماء النفس التكويني لم يوظفوا مفهوم التمثل الدلالي لتفسير سلوكات الطفل إلا حديثا. وقد لعبت نظريات الذكاء الاصطناعي دورا معينا في ظهور مفاهيم من قبيل: التمثل، الدلالة، الخطة، البرنامج، الأهداف.. الخ، وهي المفاهيم التي أصبحت تشكل العملة اللغوية الجديدة في الدراسات التكوينية المعاصرة.

### أ ـ مفهوم التمثل الدلالي عند بياجي:

يميز بياجي مفهوم التمثل في معناه العام عن مفهوم التمثل في معناه الخاص. وبما أن المعنى الثاني هو الذي يهمنا هنا، فإن (ج. بياجي 1946) يختزل فيه مفهوم التمثل في الصورة العقلية أو في ذكرى ـ صورة، بمعنى في الاستحضار

الرمزي للوقائع الغـائبة. ومـا دام أن الصورة العقليـة تشكل نتيجـة فعلية لمبـاطنة حركات التلاؤم الخاصة بالمحاكاة، فإن التمثل يشكل ببدوره حصيلة الاجتماع بين الدال الذي يسمح باستحضار الوقائع الغائبة والمدلول الـذي يقدمـه الفكر. فـإذا كانت الدالات الخاصة بالمرحلة الحسية المحركية تتخلص في العلامات والاشارات المدركة، فإن هذه الأخيرة هي التي تقدم للطفـل المعرفـة عن خاصيـات الموضـوع بكيفية مباشرة، في حين أن المعرفة التي تقدمها له الدالات المميزة (أي العـلامات) فعادة ما تتوسطها التمثلات. وبعبـارة أدق فإن الاشـارات تختلف عن المدلـولات لكونها لا تتحقق إلا بتواجد الموضوع أو الفعل.

لتوضيح هذه المسألة، نرى ضرورة التذكير بواحدة من المسلمات الرئيسـة في نظرية بيـاجي، ومؤداها أن جـوهر مخـطط الفعل هـو النزوع إلى استيعـاب الوقـع بأكمله. فالطفل غالبا ما يدرب مخططاته على معظم المـوضوعـات التي يوفـرها لـه محيطه. وبالتالي فإذا كانت خصائص هذه الموضوعات تحـدث تغييرات في أشكـال أفعال الطفل (تلاؤم المخططات)، فإن هذه الأشكال المتميزة عن الأفعال هي التي تطلع الطفل على الخاصيات المختلفـة للموضـوعات (استيعـاب المخططات) عـلى هذا النحو إذن، تكتسب أجزاء من الموضـوع نظام الاشـارات المدركـة، حيث أن الموضوع نفسه يمكن التعرف عليه بواسطة اشارات مختلفة وبناء على مدى استيعابه لمخـططات مختلفة. فبمـوجب التناسق المتبـادل للمخططات يمكن لـلاشـارات أن تحيل الواحـدة على الأخـرى بفضل النشـاطات الاستـدلالية للطفـل. وعلى هـذا الأسـاس يكتسب الموضـوع وجوده المستقـل عن الذات، حيث أن بعض أجـزائه فقط تصبح كافيـة لانطلاق مخـطط معين. بمعنى أنـه إذا كانت دلالـة الموضـوع في الـوهلة الأولى غـير قـابلة لـلاستقـلال عن تـطبيق مخـطط الاستيعـاب عـلى هـذا الموضوع، حيث أن الطفل لا يمكنه أن يبني هذا الأخير انطلاقا من بعض أجزائه، فـإنها في الوهلة الثـانية تصبـح مستقلة عن استخدام المخـطط المعـين، نـظرا لأن الطفل أصبح يتعامل مع الموضوع انـطلاقا من واحـدة أو مجموعـة من الاشارات. وبفعل هذا التعامل يتكـون لدى الـطفل الشكـل الأول لديمـومة المـوضوع، وهـو الشكل الذي لا يقبله بيـاجي كتعبير عن التمثـل الدلالي الأولي، لأن المـوضوع في نظره يفقد وجوده بمجرد اختفائه من المجال الإدراكي للطفل. إلا أن هذا الأخير،

حينما يتأكد من وجود الموضوع، وفي استقلال تام عن أية اشارة، فإنه يكون هنا بصدد بناء تمثل معين عن هذا الموضوع.

إذن إذا كانت المدلولات تحيل في تصور بياجي على مخططات الفعل والموضوعات وعلى المفاهيم والسيرورات، فإنها تمتزج بالضرورة إما مع البنيات المعرفية للذات وإما مع الموضوعات المكونة للواقع، الشيء الذي يطرح توجهات إبستمولوجية متباينة وغير ثابتة. فمن خلال تحديده للدال والمدلول على هذا النحو، حاول بياجي أن يخلط بين أداة التمثل وبين نتيجة استخدام هذه الأداة على واقعة معينة. بعبارة أخرى، فهو لا يتخذ الأدوات المجازية على أنها تشكل أنساقا يمكن تقنين نتائج استخدامها على شكل تمثلات مميزة. فهو لا يحتفظ بالنسبة للمدلول إلا بالبنية التي تسمح وظيفتها بتنظيم المعطيات (الدلالات) وإعدادها. فالتمثل يتولد مباشرة من النمو الحسي الحركي عن طريق توسط السلوكات الخاصة بالتقليد والمحاكاة. بمعنى أنه إذا كان التمثل يسمح باستحضار الموضوعات والوقائع والأفعال عن طريق الدالات المتميزة عن مدلولاتها، فإن نشاطات التعرف على الموضوعات والوضعيات لا تستلزم كفاءة تمثلية بالمعنى الدقيق، بل إنها تتوقف على مدى اندماج هذا الموضوع أو ذاك في المخطط الحسي ـ الحركي المعين، والذي يتضمن لوحده دلالة الموضوع.

من المعلوم أن مفهومي الدال والمدلول قد تم اقتراحهما من طرف (ف. دي سوسير 1916) الذي يعرف العلامة اللفظية في إطار جمعها بين «جوهرين نفسيين»، أو بين «تمثلين اثنين» هما: الصورة السمعية والمفهوم. فهي لا تتولد عن علاقة مباشرة ومحبوكة بين الأصوات والمضامين، بل إنها تنجم عن العلاقة بين تمثلات المادة الصوتية وتمثلات المادة المرجعية. وإذا كانت هذه التمثلات تتميز بالفردانية، فمرد ذلك هو أنها تشكل نتيجة لتطبيق الفرد لعملياته المعرفية على الأصوات والمضامين. وعلى أساس هذا التقابل تتولد العلامة اللفظية التي تجمع بين الدال والمدلول، حيث أن تعريف كل منهما لا يتم إلا في إطار درجات التشابه والاختلاف التي تجمعها مع دالات ومدلولات العلامات اللفظية الأخرى للنظام اللغوي. تكون إذن الدالات والمدلولات الأشكال الواقعية أو البنيات المنشأة

اجتماعيا من طرف الجماعة اللغوية المعنية والتي يتلخص هدفها الأول والأخير في تنظيم «الجوهر» أو «المضامين» التي تتوجه إليها.

الحقيقة أن أطروحة العلامة اللفظية هذه، ورغم ما تتميز به من أهمية خاصة عند (ج.ب. برانكار 1986) الذي يتخذها كأسلوب ملائم لتمييز اللغة الحيوانية عن اللغة الانسانية، فإنها لم تحظ بمكانة تذكر في معالجة بياجي لمفهوم التمثل. فهو لا يفرق مستوى التمثلات الفردية أو مستوى المضامين (الصورة السمعية والمفهوم) عن المستوى الشكلي المبني اجتماعيا على أساس الدلالات اللسانية (الدال والمدلول). بمعنى أنه إذا كانت العلامة اللفظية لا تعتبر اعتباطية إلا في حالة انعدام أية علاقة للتشابه الفيزيقي بين الصوت والموضوع المرجعي فإن بياجي يدرج هذين المستويين ضمن ثنائية الدال والمدلول، حيث أن الدال يشكل بصورة ما جوهرا بالنسبة للمدلول.

وقد دافع بعض الباحثين عن وجهة نظر بياجي هذه، حيث ذهبوا إلى مقابلة الدال بالصورة السمعية والمدلول بالمفهوم، بدعوى أن أي تمييز في المستوى بين الدال والمدلول ثم الصورة السمعية والمفهوم، يؤدي حتما إلى نظرية مثالية حول الدلالة لا تجمعها أية علاقة مع المنظور النفعي لظاهرة التواصل اللغوي. غير أن هذا المنظور يبقى مثار عدة استفهامات، لكون أن الانتقال من مستوى إلى آخر يشترط موضعه مشكل الدلالة في سياق اجتماعي عوض السياق الفردي، وبالتالي اتخاذ العلامة اللفظية كنتاج «للتفاوض أو التعاقد» على حد تعبير (أ. فنقر)[1]. وتبعا لهذا يلاحظ أن نظرية بياجي، وبالإضافة إلى المشاكل المرتبطة بالتعريف اللساني للتمثل كتفريق الدال عن المدلول، تشكو من قصور آخر يتجلى في حصر وظيفة التمثل الدلالي فقط في فعل استحضار الموضوع وليس في نشاط الفهم والتعرف. وهذه مسألة تختلف فيها مع بياجي لكون أن التعرف على موضوع ما، على وضعية ما، على حدث ما، يشترط بالضرورة توسط التمثلات التي تلعب الدور المركزي في تحديد الأشكال التخطيطية لمعرفة الموضوع.

---

(1) Vinter (A): Les fonctions de erprésentation et de communication, in J. Piaget et autres, eds. la psychologie, Encyclopedie de la pleiade, Paris, Gallimard, 1986, pp: 205 - 208.

### ب ـ التصورات المختلفة لمفهوم التمثل الدلالي :

يميز (ج . س . برينير) بين ثلاثة أنواع من التمثلات[1] . يتعلق أولها بالتمثل المتجدد النشاط الذي يقدم أوصافا عن الوقائع على شكل مخططات حركية ، ويشكل هذا النوع المستوى التمثلي الأولي الذي تتحدد فيه إدراكات الطفل عن طريق أفعاله ونشاطاته . ويرتبط ثانيهما بالتمثل التطابقي الذي يتحدد من خلال استقلال الادراكات الخاصة بالأفعال ، حيث يطابق فيه الطفل بين المظاهر المذكرة والصور الداخلية . ويتجلى ثالثها في التمثل الرمزي الذي يوظفه الطفل في مستويات شتى وفي مقدمتها نشاطه اللغوي .

وإذاً ما قارنا هذاً التصور بتصور بياجي ، سنلاحظ أن الأول يمثل خطوة مهمة في مجال تعيينه لمختلف أشكال التمثل خلال المرحلة الحسية الحركية ، وعلى الخصوص التمثل التطابقي القريب من الصنف التمثلي الذي ينطوي على نشاطات مثل المحاكاة المؤجلة ، الصورة العقلية أو الرسم عند بياجي . لكن مع ذلك ، يلاحظ أن هناك درجة من التقارب بين التصورين وخاصة فيما يتعلق بموضعة أصل النشاط التصوري في أفعال الطفل .

أما بالنسبة للتصور الذي يقدمه (ج . ب . براون) فمؤداه أن الإدراك نفسه يشكل عملية تمثلية ، حيث أن نمو أفعال الطفل لا تتدخل في تكون العمليات التمثلية[2] . وكتوضيح لهذه المسألة نشير إلى أن التمثلات تشكل منذ الميلاد أوصافا رمزية داخلية للوقائع أو الموضوعات الخارجية . بمعنى أن هذه التمثلات تكون «مجردة» في البداية ، حيث لا تأخذ من الواقع سوى الخصائص العامة جدا ، وتصبح بعد ذلك «متخصصة» بفعل تسلسل التجارب وتواترها ، حيث تنطوي على الخصائص الجوهرية للموضوعات . وهكذا يمكن القول بأن براون ينظر إلى التمثلات الأصلية على أنها رموز مجردة ، في حين أن التمثلات المنشأة عبر التجارب ، فهي تتمظهر على شكل صور أو تطابقات نوعية .

---

(1) Malrien (PH): Genèse de la signification linguistique, psychologie et education n˜ I, vol III, Toulouse, 1979, pp: 9 - 10.

(2) Brown (T.G.B): Les fonctions d'organisation des conduites et des données, in J. Piaget et autres, Eds. la psychologie, Encyclopedie de la pléade, Paris, Gallimard 1986, pp: 270 - 272.

وقد ذهب (ب. مونو) إلى بناء تصور جديد، مفاده أن التمثل يشكل من جهة النتيجة الفعلية لأفعال التحليل والتعيين ومن جهة أخرى العلاقة بين مختلف أبعاد الموضوعات[1]. فبفعل اشتغالها كنماذج ذاكروية، تصبح التمثلات بمثابة العوامل المنظمة لمضامين الواقع لدى الطفل. فهي التي تتدخل في عملية المطابقة وفي عمليات استحضار الموضوع والتعرف عليه. وفي هذا الإطار يميز (مونو) بين أنواع أربعة من الأنماط المستخدمة في بنينة المضامين السابقة الذكر. وتتدرج هذه الأنماط التي يخضع ظهورها لمستويات النضج العقلي من النمط الحسي الخاص بنظام التمثلات الموجودة عند الميلاد، إلى النمط الإدراكي الذي يسمح بانشاء تمثلات جديدة خلال المرحلة الحسية الحركية، إلى النمط التصوري الذي يتعلق بنظام ثالث من التمثلات الممتدة بين سنتين وعشر سنوات، إلى النمط الشكلي الخاص بالتمثلات المنشأة خلال مرحلة الرشد. وبما أن تمثلات كل نظام من هذه الأنظمة تنفرد بطابعها المتميز، فغالبا ما نجدها تتسلسل من الطابع الكلي إلى الطابع الجزئي، إلى الطابع التام الصارم، إلى الطابع التام القابل للتحليل.

بشكل عام، يمكن القول بأن الاختلافات بين التصورات المعتمدة هنا، لا تتجلى فقط على مستوى المصطلح، بل إنها تتجاوز ذلك لترتبط بكثير من مظاهر مشكل التمثل. فهي تتعلق أولا بمدى حضور أو عدم حضور هذا المشكل خلال المرحلة الحسية الحركية. وإن البث في هذه المسألة هو الذي سيسمح بمقارنة تصور بياجي بتصورات كل من برينر وبراون ومونو. فإذا كان بياجي يعتبر أن استحضار الموضوعات الغائبة هو الذي يمثل الأساس الفعلي للأساليب التمثلية، فإن الثلاثة الآخرين يرون أن التعرف على الموضوعات والتحقق منها يشترط مسبقا توفر ما يشبه تلك الأساليب التمثلية. وتتعلق ثانيا بعلاقات التمثل مع الادراكات والأفعال. فإذا كان براون يدافع على فكرة الطبيعة الإدراكية للتمثل فإن الثلاثة الآخرين يكتفون بالقول بأن انبناء التمثلات يعتمد على الادراكات المتضمنة في أفعال الطفل. غير أن كلا من برينو وبراون ومونو يتفقون على فكرة الطبيعة

(1) Movnovd (P) Developpement cognitif: construction de structures nouvelles ou construction d'organisations internes. Bulletin de psychologie, 1979, 36 107 - 118.

التمثلية لكل ادراك، وهي الفكرة التي أصبحت تعرف انتشارا واسعا في ميدان الذكاء الاصطناعي. وترتبط ثالثا بعلاقات التمثل مع الترميز، فإذا التمثل والترميز يشكلان في نظر بياجي وبراون وظيفتين متداخلتين، فإن برينر ومونو ينصان على التفريق بينهما حيث أن الترميز يشكل نوعا معينا من التمثل، وبالتالي فهو يأتي بعد هذا الأخير.

وأخيرا تتجلى تلك الاختلافات على مستوى الطبيعة التكوينية لأدوات التمثل نفسها، بمعنى تسلسل ظهور الاشارات، التطابقات، الرموز، العلامات وفي الوقت نفسه المظهر الاعتباطي أو اللاعتباطي لهذه الأدوات.

تبعا لما تقدم، يمكن التمييز بين أربع مراحل كبرى لتكون التمثل الدلالي عند الطفل. فهناك أولا المرحلة الحسية ـ الحركية التي تمتد من (12) شهرا إلى (18) شهرا. وهناك ثانياً المرحلة العلائقية التي تمتد من (18) شهرا إلى (6) سنوات. وهناك ثالثا المرحلة البعدية التي تمتد من (6) سنوات. وهناك ثالثا المرحلة البعدية التي تمتد من (6) سنوات إلى (11) سنة. وهناك أخيرا المرحلة التوجيهية المجردة التي تمتد من (11) سنة إلى (18) سنة. ولابد من الإشارة هنا إلى أن السلسلة الارتقائية نفسها تتكرر داخل كل مرحلة من هذه المراحل. وبالتالي فإن تميز هذه الأخيرة يكون مشروطا بعدد العناصر المتضمنة في تمثلات الطفل وفي الكيفية التي تنظم بموجبها.

## جـ ـ نحو تصور دينامي لمفهوم التمثل الدلالي:

كثيرة هي الدراسات والأبحاث التي أنجزت حول نمو التمثل الدلالي والتصوري خلال الطفولة. ويمكن التمييز في هذه الدراسات بين مستويين من المعالجات: تتمثل أولاهما في تلك التي تفسر التغيرات النهائية للطفل بناء على النموذج النهائي للراشد. وتتجلى ثانيتهما في تلك التي تركز على نماذج نمائية بالأساس، الهدف منها هو تبيان كيف يصل الطفل إلى الحالة التي يمكن أن يطبق عليها النموذج النهائي للراشد. والحقيقة أن هذين المستويين يعكسان فوارق في المصادرات القاعدية الخاصة بعمليات النمو وبنياته.

فمن جهة هناك المصادرة التي مفادهـا أن تغيرات خـاصيات التمثـل خلال الطفولة هي تغيرات إضافية، بمعنى أن أي اختلاف بين الأطفال والمراشدين يكون مشروطاً بنقص معرفي معين. وبالتـالي عادة مـا يتعلق الأمر بـرسم المراحـل التي بموجبها يطور الطفل معارفـه ويكتسب بالتـدريج كفـاءة تامـة في مختلف الميادين. وتشكل نظرية السمة الـدلالية عنـد (أ. ف. كلارك 1973)، المثـال الواضـح على فحوى هذه المصـادرة. ومن جهة أخـرى، هناك المصـادرة النهائيـة التي مؤداها أن عدم نضج فكر الطفل عادة ما يؤدي بنياته المعـرفية والتمثلية إلى أن تصبـح مختلفة على المستوى الكيفي إذا ما قورنت بتمثيلاتها لدى الراشد.

في هذا الإطار إذن، تكمن بعض القضايا الجوهرية الخاصة بالتـطور النمائي للطفل. وبما أن ما يهمنا هو بالأساس نمو التمثل الدلالي، فإن السؤال المطروح هو إلى أي حـد يمكن الجمـع أو الفصـل بـين التمثـل التصـوري والتمثـل الـدلالي؟ تستوجب الاجابة على هذا السؤال المهم، الاستناد إلى ظاهرة النمـو بشكل عـام. فإذا كان بعض الباحثين يفضلون الابقاء على مستوى واحد للتمثل، وهو مستـوى التمثـل التصوري ـ الـدلالي، عـوض الاعتـماد عـلى مستـويـين متفـاعلين، فمن الضروري التنبيه إلى أن المهارة اللسـانية (الـدلالية) للطفـل قد لا تكفي في تحقيق هـذا التفاعـل. وبالتـالي فبالإضـافة إلى العمـل على وصف العـلاقـة بـين هـذين المستويين، يجب النظر في التمثل التصوري الخاص بالمستوى قبل ـ لساني.

لتـوضيح هـذه المسألـة نشير إلى أن معـظم المهتمين بـالنمـو المعجمي لـدى الطفل أخذوا نماذجهم إمـا من اللسانيـات العامـة للراشد وإمـا من السيكولـوجيا المعرفية وإما من الفلسفة. وأن شكل النمو يتخـذ في هذه النـماذج كتطويـر لبنيات المعرفة الضامنة لنهاية غائية، بينما أن مبادىء الاكتسـاب وخصائص البنيـات تعتبر متسـاويتين عـلى امتداد النمـو. إذن، كثيرهم البـاحثون الـذين استخدمـوا نماذج المفـاهيم والبنيات التصـورية الخـاصة بـالـراشـدين(*)، كنـماذج لتفسـير التمثـل التصوري والدلالي عند الأطفال أو لتطبيق مبادىء الشبكة الدلالية على النمـو عند الطفل. إلا أنه وبفعل الرغبة الأكيدة لهؤلاء في بناء نماذج علمية لظاهرة النمـو على

(*) نقصد هنا على الخصوص: أ.ف. كلارك، ف.س. كايل، س.ر. مرفيس، وك. نيلسون.

غرار ما تم داخل بعض الفروع المعرفية الأخرى، ذهبوا إلى الاعتقاد أن المبدأ الواحد سيكفي لتفسير المراحل النمائية المختلفة، معتقدين أن النمو الدلالي ما هو إلا نمو بسيط للمعرفة داخل بنية تمثلية وتبعا لمبادىء الاكتساب المستخدمة طوال الحياة.

مهما يكن، فإن هذه النظرة التبسيطية سوف لن تمنعنا من الاعتراف بأهمية النموذج النمائي في تفسير التغيرات المصاحبة للتمثل الدلالي والتصوري خلال الطفولة. فعلى الرغم من بعض المؤشرات المعقولة على القصور المعرفي واللساني للأطفال الصغار، فهناك بعض الفروق الكيفية الدالة بين الأطفال والراشدين وهي الفروق التي تستدعي تفسيرا خاصا، وبالتالي فإن العلاقة بين التمثل التصوري والتمثل الدلالي لا يمكن فهمها بدون الاستناد إلى التغيرات النمائية الخاصة بهذه الأنساق.

## 1 ـ التحولات الأولى في المجرى الدلالي والتصوري:

أصبح من المؤكد أن المعرفة المعجمية والمنطقية للأطفال الصغار لا يمكن وسمها بالقصور والغموض، خاصة حينما يتم ذلك داخل السياقات المقامية المألوفة لديهم[1]. ما هي إذن قاعدة هذا التأكيد؟ وما هي التغيرات التي تلحق ظاهرة التمثل؟ ما هي النماذج النمائية الملائمة لتفسيرها؟

الواقع أن دراسات كثيرة تشير إلى تغيرات كيفية في التمثل التصوري والدلالي، فالانتقال من التجميعات الخاصة بالألفاظ النسقية إلى التجميعات الجدولية (الصرفية) عند الأطفال يمثل الحكم المغلوط للتغير الكيفي في التمثل الدلالي. فبالاستناد إلى نموذج فعلي للنمو الدلالي، يمكن القول بأن الدراسات السابقة الذكر، قد تمت كلها في مجال الاتجاه الترابطي المعروف في علم النفس.

إن التغير النسقي ـ الجدولي ينفرد بحقيقة ملخصها أن الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين (7) سنوات فما تحت يجيبون على الألفاظ المحرضة عن طريق

---

(1) Nelson (K): Le developpement de la representation sémantique chez l'enfant, psychologie francaise, T: 30 - 3 - 4, Paris 1985, pp: 261 - 268.

التجميعات التي تدخل ضمن الباب النحوي النسقي الخاص بهم. فهم يجيبون مثلا على الأسماء بواسطة الأفعال والصفات. أما الأطفال الذين يتجاوزون هذا السن، فغالباً ما ينتجون ألفاظا تنتمي إلى الباب النحوي الجدولي نفسه حيث يجيبون مثلا على الأسماء بالأسماء. هناك إذن اختلافات بين الأبواب النحوية: فعلى الرغم من أن الألفاظ المتداولة تحرض على إجابات جدولية كثيرة، فإن العدد الكبير من الاجابات، وبالنسبة لكافة الأعمار، يتمثل في الأفعال. إلا أن هذه الملاحظة الأساسية لا تتوفر على الحجج الكافية في نظر (د.ر. انتويسل 1966).

الملاحظ إذن، أن هذه الفروق تعكس نوعا من التغير في التمثل الضمني لدى الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (5) و (10) سنوات، رغم أن تغيرا من هذا القبيل لا يتجاوز حدود العلاقات الانتقالية بين الألفاظ داخل النظام الدلالي المعين[1]. وتشكل الواقعية «الإسمية» التي وصفها كل من (ج. بياجي 1929) و (ل.س. فيجوتسكي 1962) إحدى الظواهر المهمة في هذا المجال. فالطفل الصغير يعتقد أن الأسماء ما هي إلا جواهر فيزيقية ملازمة للأشياء. وإن هذا الاعتقاد هو الذي يقوده إلى الاعتبار أن الموضوع المعين لا يمكن تسميته باسم آخر سوى الاسم الذي أعطي له في البداية. وفي الاتجاه نفسه تبين أبحاث (س. إرليك 1977، 1979، 1985) المبنية على النموذج المقترح من طرف (ج.ب. دي بوشرون 1981)، أن الأطفال الصغار عادة ما يستخدمون تمثلات صارمة تحمل بالأساس على اللفظ والموضوع والمقام، وهي التمثلات التي تحيل فيها الألفاظ والموضوعات على المقامات التي تستعمل فيها وتتمثل داخلها.

كتوضيح لهذا الأمر، نشير مع ج.ب. دي بوشرون إلى أن الأطفال الصغار غالبا ما لا يقبلون مثلا استخدام «المغرفة» كأداة لعصر «الموز» لأن موضوع «المغرفة» لا يلائم طبيعة المقام المألوف لديهم[2]. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الواقعية «الإسمية» والتمثلات المقامية الصارمة عادة ما تتضمن الألفاظ

---

(1) Petry (S): Word associations and the development of lexical memory, cognition, 1977 - 5 - 57 - 72.

(2) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, Paris, P.U.F, 1981 p: 74 - 95.

والمفاهيم رغم أن تمثلها من طرف الأطفال والـراشدين يتم بشكـل مغايـر. ويعني هذا أنه إذا كانت الألفاظ تتميز بالتداخل داخل المقامات المعيشية، حيث أن تمثلها يشكل الاجراء الضروري في تمثل معاني الألفاظ لدى الأطفال الصغار، فـإن قدرة هؤلاء على ترتيب الموضوعات واستخدام المقولات التصنيفية قد تم اعتبارها بمثابـة البرهان الواضح على النمو المنطقي والمعجمي والتصوري لديهم. وفي هذا الاطـار تؤكـد ك. نيلسون عـلى أن الأطفـال الصغـار يختلفـون عن أمثـالهم المتقـدمـين في السن، لكونهم لا يستخدمون علاقـات التشابـه وتضمين الفئـات الواحـدة داخل الأخـرى بالنسبـة للموضـوعـات أو الألفـاظ، فهم يميلون في الغـالـب إلى تجميـع الموضوعات تبعا لعلاقاتها الوظيفيـة أو التكميلية عـوض علاقـات التماثـل المنطقي لسماتها[1]. إلا أنـه وعـلى الـرغم من الميـل القـومي لهؤلاء الأطفـال نحـو تجميـع الموضوعات في فئات على أساس علاقاتها الوظيفية أو التكميلية، فإن نتائج ببعض الدراسات الحديثة لكل من (ا. روش 1976) و س. سيجار من 1983) توضح أن الأطفال الصغار أنفسهم يمكنهم أن يرتبوا المـوضوعـات تبعا لعـلاقات التشـابه في بعض الظروف. ففي بعض المواقف اللفظية، مثل التذكـر الحر لـلائحة الكلمات المبوبة، اتضح أن الأطفال الصغار لم يتفوقوا في العلاقـات التكميلية والتصنيفيـة. ويعني هذا أن الميل القومي لهؤلاء نحو استخدام هذه العلاقات يحمـل أساسـا على الموضوعـات المشخصة والمـألوفـة وليس على الألفـاظ. أو إذا أردنا التـدقيق، فإن العلاقات التصنيفية بين الكلمات تبدو، وعكس ما نجده عند الأطفال المتقدمين في السن، جد ضعيفة لدى الأطفال الصغار سواء بـالنسبة للمـواقف اللفظيـة أو غير اللفـظية. وهـذا ما يفـترض أنه يـوجد في نـظام الـطفـل الصغـير أسـاس لتمثـل العلاقات بين الكلمات، وهي العلاقات التي ليست تكميلية ولا تصنيفية.

في مقابل هذه النتيجة، نجد نتائـج أبحاث أخـر تؤكد أن الأطفـال الصغار يواجهون صعوبات شتى عـلى مستوى عـلاقات تضمـين الفئات مثـل: «الكلب - حيـوان». وما نعنيـه هو أنـه إذا كان (ج. بيـاجي 1946) يربط هـذه الصعوبـات بالضعـف المنطقي لدى الطفـل، فإن (ا . م. مـركمان 1983) يـرى العكس، حيث

(1) Nelson (K): Le developpement de la représentation sémantique chez l'enfant, Psychologie Francaise, T: 30 - 3 - 4 Paris 1985, p: 263.

أن الأمر يتعلق بشكل التمثل في حد ذاته. بمعنى أن الطفل يدرك علاقات التضمين والتصنيف كلما كانت الصياغة التعبيرية للموضوعات قائمة على البنية: «جزء ـ كل» (الأسرة مثلا)، عوض قيامها على أساس بنية للتضمين المنطقي (الافراد مثلا). وهذا ما يؤكد أن مصداقية الميل الطبيعي للطفل نحو التمثل الإجمالي للعلاقات بين الموضوعات والألفاظ.

هذه إذن بعض نتائج الأبحاث الخاصة بمظاهر التغيرات الكيفية في التمثل الدلالي والتصوري. وكما سبقت الإشارة إلى ذلك فإن فرضيات معظم هذه الأبحاث تنص على أن تمثلات الطفل للمفاهيم ولمعاني الألفاظ غالبا ما تبقى مشروطة بالمقامات التي درست ضمنها، وأن الألفاظ التي تحيل على الموضوعات غالبا ما تربطها علاقة وثيقة بمفاهيم الموضوعات داخل أنظمة نسقية منظمة بشكل إجمالي. والسؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن التوفيق بين هذه النتائج والخلاصات لبناء نموذج نمائي فعلي للتمثل الدلالي والتصوري؟

## 2 ـ الشروط النمائية للتمثل التخطيطي والمقولاتي:

يشترط الحديث عن الفروق في التمثلات الدلالية للأطفال الصغار وأمثالهم المتقدمين في السن، الاعتماد على النموذج النمائي للتمثل. وهو النموذج الذي ينبني حسب (ك. نيلسون 1985) على مستويين نمائيين متداخلين. يتعلق أولهما بالمقولات المنشأة انطلاقا من البنيات المكانية ـ الزمانية. ويرتبط ثانيهما بالنظام الدلالي القائم على أساس النظام التصوري الضمني. ولتوضيح أبعاد هذه الأطروحة المركزية نشير إلى أن هناك نوعين من التمثلات التصورية: المخططات والمقولات. وبما أن الأطفال الصغار يعتمدون في البداية على التمثلات التخطيطية فعادة ما يواجهون بعض الصعوبات بالنسبة للتمثلات المقولاتية.

لقد لاحظت ك. نيلسون أن العلاقات بين عناصر المخططات من جهة وبين عناصر المقولات من جهة أخرى لا تختلف في شيء عن العلاقات النسقية والجدولية، حيث أن العلاقات النسقية ترتبط بالمكونات المتباينة داخل بنية خطية عامة (الكلمات المتتابعة لجملة ما)، أما العلاقات الجدولية فتتعلق بالمكونات

المقامية داخل البنية النسقية (الأسماء التي تأخذ صفة الفاعل في جملة ما)[1]. ويعني هذا أن العلاقات النسقية عادة ما تكون مشخصة نظرا لارتباطها بعالم التجربة، أما العلاقات الجدولية فغالبا ما تكون مجردة لكونها لا توجد إلا في الفكر. هناك إذن نوع جديد من التماثل مع البنيات التصورية/ تخطيطية كانت أم مقولاتية. ويتجلى مضمون هذا التماثل في كون أنه إذا كانت المخططات تسعف في بناء نموذج عام عن الكيفية التي تنتظم بها الأشياء داخل العالم، فإن المقولات تشكل نماذج تجريدية مستقاة أساسا من المنطق السائد داخل عالم الأشياء نفسه.

وكتدعيم لهذا الاعتقاد، فإن علاقة الاشتقاق مثلا بين البنيات الجدولية والبنيات النسقية توحي أيضا بتماثل بين المخططات والمقولات، بدعوى أن المقولات تتشكل هي الأخرى بناء على الأشياء التي بامكان أحدها أن يحل محل الآخر في المواقع الفارغة للمخطط المعين. وفي اعتقادي أن تماثلاً كهذا هو الذي شجع كثيراً من الباحثين على تبني فكرة العلاقة النهائية بين المقولات والمخططات، خاصة وأن الأولى تنمو وتتطور بالاستناد إلى الأخيرة.

وحتى تتضح طبيعة هذه العلاقة، نرى ضرورة الاعتماد على المثال التالي الذي استقيناه من أحد أبحاث ك. نيلسون[2]. ملخص هذا المثال هو أنه إذا أخذنا مخطط «وجبة الفطور» التي عادة ما يتمثلها الطفل على أساس فطوره اليومي داخل البيت. وإذا افترضنا أن «وجبة الفطور» هذِهِ تجمع في الغالب بين الأكلات الخفيفة المختلفة وبين الفواكه المتنوعة، فعندئذ يمكن للمخطط الخاص بهذه الوجبة أن يسمح باحتمالين أو بموقعين فارغين: أولهما يمكن ملؤه بالأكلات الخفيفة وثانيهما بالفواكه. أو إذا أردنا التدقيق فإن هذا المخطط سيشتمل على مقولة خاصة بصنف الأكلات الخفيفة وأخرى خاصة بصنف الفواكه وثالثة خاصة بالصنف الواسع لطعام الفطور.

إلا أن تواجد هذه المقولات الخاصة بملء الأماكن الفارغة، لا يعني أنها تتضمن بالضرورة نظاما تراتبيا ينبني على أساس علاقات التضمين.

---

(1) Ibid p: 264.
(2) Ibid p: 265.

إن مجرد إدراك الطفل بأن أكلات خفيفة بالزبدة والبيض تشكل صنفا من طعام الفطور، لا يعني بالضرورة أنه يتوفر على بنية لتضمين الفئة، لأن طعام الفطور نفسه عادة ما يتم تمثله داخل نسق مقامي، وبالتالي فإن الاحتمالين الاثنين للمواقع الفارغة الخاصة بمخطط هذه الوجبة يتم تمثلها هي الأخرى ضمن الظروف المحيطة بهذه الأخيرة وليس فقط انطلاقا منها. وهكذا لا يمكن للطفل أن يتوفر على مقولة تصنيفية إلا حينما تصبح الأطعمة الخاصة بمختلف المخططات منظمة من الناحية التراتبية في صنف موحد.

كثيرة هي الوقائع التي تؤكد ظاهرة انبناء المقولات الخاصة بملء المواقع الفارغة عند الأطفال. فبالاستناد إلى نتائج أبحاث كل من (أ. روش، ب. ميرفيس 1975) و (س. ارليك 1979) و (ك. نيلسون 1985)، يمكن القول بأن نمو المقولات الجدولية المتعلقة بملء الأماكن الفارغة يشكل الأساس القاعدي الذي يعتمده الطفل، سواء في ضبط العلاقات التصنيفية الغارقة في التجريد أو سواء في اكتساب التمثلات الدلالية المجردة التي تسعفه في تحرير نسق معاني الألفاظ من طغيان النظام التصوري المرتبط في الغالب بالمقامات. على هذا النحو إذن ينفصل النسق الدلالي عن النظام التصوري الذي يصبح بدوره أقل ارتباطاً بالمقام وأكثر توجها نحو الاستقلال. والحقيقة أن دينامية هذه التحولات تكمن في عمليات التميز والتجريد والتنظيم التي تستدعيها التداخلات المتنامية بين اللغة والمفاهيم.

تبعا لهذا نتساءل إلى أي حد يمكن لمضامين هذه الأطروحة أن تتساوق مع الروح العلمية للمعطيات التجريبية. في الواقع أن التحول في ترابط الألفاظ لدى الطفل يكمن في الانتقال من التمثل التصوري النسقي لمعاني الألفاظ إلى التمثل الدلالي الجدولي. وهذه مسألة يوضحها س. ارليك في ملاحظاته عن التمثلات المنشأة داخل المقام المعين. وهي التمثلات التي لا تنفصل فيها ترابطات الألفاظ عن هذا المقام[1]. وأكثر من هذا، فإن ما يؤكد تساوق هذه الملاحظات مع مضامين الأطروحة السابقة، هي أنه حتى بالنسبة لبعض الصعوبات التي يواجهها

(1) Ehrlich (S): Les erprésentations sémantiques, psychologie Francaise, T: 30 - 3 - 4, Paris, 1985, pp: 285 - 295.

الأطفال في تفسير الألفاظ العلائقية غيرالمألوفة من الناحية المقامية يمكن تخطيها كلما كانت تمثلات معاني هذه الألفاظ مبنية على أساس التمثلات التصورية الخاصة بالوقائع والأحداث. ويعني هذا أن الميل القوي للأطفال نحو تفضيل العلاقات التكميلية يعكس القاعدة النسقية لتمثلاتها التخطيطية. غير أن الصعوبة المركزية في اعتقادي، والتي يعاني منها الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (5) و (10) سنوات، تتجلى على مستوى مبدأ تضمين الفئات، وهو المبدأ الذي يشترط نضجا نمائيا يصاحبه نظام متميز للتمثل الدلالي. وهذه نقطة أساسية سنحاول توضيح بعض جوانبها في الفقرات اللاحقة من هذا البحث.

## 2 ـ المقاربة السيكولسانية:

يمكن القول بأن الاتجاه السيكولساني، الذي يرجع ميلاده إلى أوائل الخمسينات من هذا القرن، عرف ثلاث مراحل رئيسة، تمركزت أولاها، وبفعل قيامها على النماذج التفسيرية لكل من النظريات الاعلامية (هارتلي، زيلارد، واينر، شانون) والنظريات اللسانية البنيوية (دي سوسير، بلومفيلد، هوكيت) على عمليات التواصل اللغوي. وتمحورت ثانيتها، وبفعل استنادها إلى النموذج التوليدي لنظرية تشومسكي اللغوية على تبيان الجانب الابداعي في سلوك المتكلم من خلال توظيف أسلوبين ميثود ولوجيين: يتعلق أولهما بالأسلوب التزامني الذي حمل على طبيعة اللغة عند الراشد، ويرتبط ثانيهما بالأسلوب التطوري الذي ينبني على الاكتساب اللغوي عند الطفل. أما المرحلة الثالثة فهي التي تتمثل حالياً في بعض الأعمال ذات الروافد اللسانية والسيكولوجية على حد سواء. إنها الأعمال التي تستمد أطرها المرجعية من أعمال بياجي تشومسكي وأنصاره حول اللسانيات التوليدية ونظريات التلفظ. وبما أن جانبا من التأطير النظري لعملنا الحالي يندرج ضمن هذه المرحلة الأخيرة، فإن اهتمامنا سينصب بالخصوص على استعراض أهم الخلاصات التي انتهت إليها بعض الدراسات السيكولسانية، سواء منها تلك التي ذهبت إلى تحديد مراحل الاكتساب اللغوي بالاستناد إلى الاطار العام للنمو الاجرائي عند الطفل (هـ. سنكلير 1967)، أو تلك التي اتجهت إلى رسم هذه المراحل بناء على المقاربة اللسانية المتخصصة (ا. ف. كلارك 1970).

### أ ـ المظاهر الاكتسابية للتمثلات الدلالية:

رغم أن الطفل يبدأ في انتاج المجموعات الصوتية التي يختار الراشد ضمنها بعض «الألفاظ» الدالة حوالي نهاية سنته الأولى، إلا أن هذه المجموعات لا تتجاوز حدود اللغة الأولية سواء في الشكل أو في المدلول.

فهي اللغة التي تساعد مع ذلك على تحقيق وظيفتين أساسيتين: الوظيفة المرجعية التي بموجبها يشير اللفظ إلى الموضوع أو الحدث، والوظيفة التواصلية التي عن طريقها يرفض الطفل ويطلب ويعين. . الخ. وبفعل التطور النمائي العام، ينتقل الطفل من انتاج الكلمات المنعزلة إلى سلاسل الكلمتين إلى سلاسل ثلاث كلمات، وأما الحروف والروابط وغيرها فعادة ما يقحمها الطفل بالتدريج في ملفوظاته. والواقع أن هذا الانتقال يشكل المرحلة الهامة للنمو اللساني لدى الطفل. فهو الانتقال الذي أثار انتباه كثير من الباحثين نظرا لما يلعبه من دور رئيس في ظهور لغة التمفصل المزدوج. وبالتالي، فإن ما يهمنا هنا هو تبيان فحوى هذا الانتقال الذي يشترط مستويات نمائية ضرورية يتمثل أهمها في المظاهر التركيبية والدلالية، والتركيبية ـ الدلالية.

### 1-المظهر التركيبي:

كيف ينشىء الطفل قواعده النحوية الأولية؟ تبعا لما ينص عليه (د. ماك نايل 1970)، فإن الطفل ينشىء عدة فرضيات تخص ملفوظاته الأولى، وهي الفرضيات التي، وبفعل انبنائها داخل النظام الفطري للاكتساب اللغوي، تتلخص في تصورين اثنين. يتمثل أولهما في الاعتقاد بأن الطفل يعبر في سنواته الأولى بكلمة واحدة عن جملة بأكملها. ويتجلى ثانيهما في حلول القواعد النحوية المعقدة محل القواعد النحوية الأولية لدى الطفل.

والحقيقة أن هذه النظرية ذات النزعة الفطرية لم تفلح في تأكيد مصداقيتها العلمية، إذ أن تسليمها بأن الطفل يتوفر على قدرات فكرية هائلة تمكنه من انشاء الفرضيات واختبارها يشكل أمراً مبالغاً فيه[1].

---

(1) Oléron (P): L'enfant et l'acquisition du langage, P.U.F, Paris 1979, pp: 172 - 175.

وأكثر من ذلك، فإن إسناد معلومات تركيبية إلى الطفل يمثل في الواقع الدليل الواضح على تمركز هذه النظرية حول الراشد[1] .

وكما تشكل نظرية التعلم عند (م. د. س. برين 1971) إحدى الاتجاهات الرئيسة التي اهتمت بالمظهر التركيبي للتمثلات الدلالية، حيث أن الطفل غالبا ما يعمم المقاطع اللسانية التي اكتسبها داخل الأوضاع المقامية الجديدة. إلا أنه ورغم المصداقية التي تحظى بها هذه الفرضية ضمن الدراسات المنجزة حول تعلم اللغات الاصطناعية المصغرة، فلابد من الاشارة هنا إلى أن المجموعات التجريبية المعتمدة لم تركز على فئات الأطفال الصغار، بل انبنت أساسا على فئات الراشدين. وبالتالي فإن تعميم نتائج هذه الدراسات على اللغة الواقعية للأطفال الصغار يطرح بعض المشاكل.

وأخيرا تمثل النظرية السلوكية التي اقترحها كل من (أ. ساتس 1971) و(د. س. باليرمو 1971) أحد الاتجاهات الأساسية في هذا المضمار. إن الطفل عادة ما يربط بين الكلمات التي يسمعها على التوالي. وإن شبكة تجميعه للكلمات على هذا النحو ليست وليدة الصدفة بل هي ناتجة عن التعميم السياقي الذي يسهل عملية بناء الملفوظات أو الجمل الأولية. في الواقع أن الطموحات الموضوعية لهذه النظرية لم تتأكد من الناحية التجريبية، نظرا لقصوراتها الواضحة على مستوى تعيين السلوكات المعقدة للانتاج التلقائي للملفوظات عند الطفل.

يلاحظ مما تقدم أن نظريات كل من (د. ماك نايل 1970) و (م. د. س. برين 1971) و(أ. ساتس، د. س. باليرمو 1971)، أحد الاتجاهات الأساسية في هذا المضمار. إن الطفل عادة ما يربط بين الكلمات التي يسمعها على التوالي. وإن شبكة تجميعه للكلمات على هذا النحو ليست وليدة الصدفة بل هي ناتجة عن التعميم السياقي الذي يسهل عملية بناء الملفوظات أو الجمل الأولية. في الواقع أن الطموحات الموضوعية لهذه النظرية لم تتأكد من الناحية التجريبية، نظرا لقصوراتها الواضحة على مستوى تعيين السلوكات المعقدة للإنتاج التلقائي للملفوظات عند الطفل.

---

(1) Francois (F) et autres: La syntaxe de l'enfant avants ans, Paris, Larousse, 1977 - P: 85.

يلاحظ مما تقدم أن نظريات كل من (د. ماك نايل 1970) و (م. د. س. برين 1971) و (أ. ساتس، د. س. باليرمو 1971)، قد ركزت في معالجتها لمشكل انتقال الطفل إلى ملفوظات عدة كلمات على المنظور التركيبي لوحده، وهو المنظور الذي يكمن بدون شك وراء فشلها.

إذن فالسؤال المطروح هو هل أن الانتقال من ملفوظ الكلمة الواحدة إلى ملفوظ الكلمات المتعددة يصاحبه اختلاف في الشكل فقط أم هناك اختلاف في المعنى أيضا؟ لقد أجاب بعض الباحثين على هذا السؤال بالنفي، حيث رفضوا الاستناد إلى أي تحليل دلالي لملفوظات الطفل. إلا أن هذا الرفض يستوجب مع ذلك التساؤل عما إذا كان الأطفال ينشئون ملفوظاتهم نظرا لارتقاء كفاءاتهم التركيبية فقط أم أن هناك ارتقاء لما يريدون قوله.

## 2 ـ المظهر الدلالي:

هل يشترط الانتقال من ملفوظات الكلمة الواحدة إلى ملفوظات الكلمات المتعددة، توفر الطفل على الاكتسابات الدلالية؟ إن الإجابة على هذا السؤال بنعم تتساوق مع الافتراض القائل بأن الطفل غالبا ما يتعلم التنسيق الجيد لمعاني الكلمات المتعددة. ويعتبر (ج. س. جروبر 1967) أحد الباحثين الذين تجاوزوا التحليل التركيبي للملفوظات الطفل، إذ أن ملفوظات الكلمتين، والتي تسبق الجمل الفعلية، تتولد عن البنية «مضمون ـ خبر» التي تتطور لتتمثل فيما بعد في البنية «مسند إليه ـ مسند».

والملاحظ أن الأمر يتعلق هنا بتحليل متكامل، حيث أن البنية «مضمون ـ خبر» تستغرق ملفوظات متباينة الغايات والأهداف. وللتخفيف من عمومية هذا التحليل، ذهبت (ل. بلوم 1975) إلى استخدام أسلوب تحليلي ربطت فيه بين السياقات الإنتاجية للملفوظات والتأويلات التلقائية للراشدين، وذلك بهدف تحديد طبيعة المقولات الدلالية الخاصة بملفوظات الطفل. ونقدم فيما يلي أهم الخلاصات التي توصلت إليها:

ـ إن مقولات الوجود وعدم الوجود والتكرار تسبق مقولات العمل والهيئة المعبر

عنها في الغالب بواسطة الأفعال.

- إن مقولات العمل غالبا ما تسبق مقولات الهيئة بالنسبة للأفعال.
- إن مقولات الإضافة، الأداة، الأسئلة المفتوحة التي تبدأ بـ «من»، «ماذا»، «أين» و«لماذا» هي التي تشغل المرتبة الأخيرة.

لقد توصل بعض الباحثين إلى نتائج كلها تأكيد وتعزيز لمصداقية هذه الخلاصات[1]. وهكذا فإذا كان (ر. براون 1973) يؤكد على عالمية المقولات الدلالية، فإن (م. بويرمن 1975) تؤكد من جهتها على أن البناءات: «فاعل منطقي - فعل، فعل - موضوع، اسم اشارة - الموضوع المقدم والمالك - الموضوع المملوك» تسبق في ظهورها لدى الطفل البناءات: «صفة - اسم - فعل - تموضع». ويعني هذا أن بداية ملفوظات الكلمتين تشكل في نظر هؤلاء مرحلة رئيسة في النمو الدلالي عند الطفل. غير أن باحثين أمثال (ج. ويلز 1974) و(د. بريزى 1975) لا يقبلون مثل هذا الرأي، لكونهم يركزون على تأويلات الراشد لملفوظ الطفل أكثر من التركيز على تحليل هذا الملفوظ في حد ذاته. لتوضيح هذه المسألة، نشير إلى أن ج. ويلز يستخدم نظاما معقدا للتحليل الدلالي مؤداه أن تجسيد العلاقة التي تقوم عليها أقسام الجملة، يستوجب الاعتماد على الجنس الذي يميزها، بمعنى الاعتماد على الفاعل المنطقي والأداة، أو الفاعل المنطقي زائد الأداة. وفي نفس الاتجاه يشير د. بريزى إلى أن نفس البنية الدلالية هي التي توجد باستمرار وراء الملفوظات المختلفة للطفل. وأكثر من ذلك فبفعل ظهور العناصر الاختيارية مثل المحورات والظروف المكانية في البنية الدلالية، يتم الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية الخاصتين بالنمو اللغوي. غير أن ما يبقى موضع تساؤل في النماذج التحليلية السابقة، هو الطابع اللاواقعي لتصورات أصحابها وخاصة على مستوى ما يفهمونه من «البنية الدلالية». فإذا كان الأمر يتعلق بالوصف اللساني، (الذي يقدمه الراشد عن ملفوظات الطفل، فهذه مسألة لا تهم عالم النفس التكويني)، أما إذا كان الأمر يتعلق ببنية عقلية مفترضة لدى الطفل، فهذه مسألة يغلب عليها طابع التمركز حول الراشد.

---

(1) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique chez l'enfant, Paris, P.U.F, 1981 pp: 22 - 24.

### 3 ـ المظهر التركيبي ـ الدلالي :

تشير معظم الدراسات حول الاكتساب الدلالي والتركيبي إلى أن الطفل يبدأ أولاً باكتساب المقولات الدلالية ثم يضيف إليها بعد ذلك المقولات التركيبية من قبيل: الفعل، الفاعل، المفعول. وتشكل نظرية (د.ا. سلوبن 1973) المثال الواضح في هذا المجال، نظرا لما ترتكز عليه من مبادىء يمكن تلخيصها كالآتي:

- على الطفل أن ينتبه إلى ترتيب الكلمات الواردة في الخطاب المعين.
- على الطفل أن يبتعد عن اعادة تنظيم الوحدات اللسانية.
- على الطفل أن يوضح في خطابه العلاقات الدلالية التي يتمثلها.

وقد تبنى (ر. براون 1973) المنظور نفسه، حيث أن انتاج الطفل للكلمات وفق نظام دقيق بعيد عن الصدفة، يشكل الدليل القاطع على رغبته الأكيدة في التعبير عن المعاني البنيوية وضمن نفس الاتجاه، ترى (م. بويرمان 1973) أن المعارف الكامنة وراء ملفوظات الطفل هي معارف دلالية. فالمفاهم التركيبية (الفاعل مثلا)، وبفعل تجريدها الواضح، تنمو فيها بعد انطلاقا من المفاهيم الدلالية (الفاعل المنطقي مثلا). ويعني هذا أن الطفل عادة ما يعبر في البداية عن العلاقات الدلالية عوض العلاقات التركيبية.

ولتدعيم هذا التأكيد تستشهد م. بويرمان بمثال الطفل الروسي الذي كان يستخدم المفعولية فقط مع أفعال التحويل مثل: أعطى، حمل، وضع، رمى.. الخ، وهي المفعولية التي لا يمكن اتخاذها كوسيلة لتحديد مفعول الموضوع (وظيفة تركيبية)، بل، كوسيلة لتعيين مفعول التحويل أو الانتقال (وظيفة دلالية). وقد تمت ملاحظة تخصيصات أخرى في لغات مختلف الأطفال، حيث أنه إذا كان الاسم المتبوع بفعل ما يعبر في البداية على العلاقة: «فاعل منطقي ـ فعل»، فإنه سيعبر فيها بعد عن العلاقات: «الشخص المتأثر ـ الوضع، الفاعل المنطقي ـ الوضع، الأداة ـ الفعل». وبشكل عام سيعبر عن العلاقة: «فاعل ـ فعل»[1]. إلا أن كل ما قيل حتى الآن لا يبرهن أبدا على أن العلاقة الدلالية: «فاعل منطقي ـ

---

(1) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris, 1981 pp: 25 - 26.

فعل» ستصبح قائمة الوجود منذ إنتاج الطفل للسلاسل الأولى: «اسم ـ فعل»، بل إنها، على العكس من ذلك تنشأ بالتدريج بناء على التميز المتبادل. بمعنى أن مفهوم الفاعل المنطقي يتحدد انطلاقا من تعارضه المتبادل مع مفهوم الأداة. وهكذا يمكن القول بأن الطفل لا يدرك المفاهيم التركيبية (مفهوم الفاعل مثلا) إلا حينما يعي امكانية معالجة الأسماء المختلفة بنفس الطريقة، حيث يمكن وضعها قبل الفعل أو بعده.

## أ ـ تنوع العلاقات الدلالية:

تؤكد نتائج الأبحاث المعتمدة هنا على أن الانتقال إلى ملفوظات كلمتين يتوقف إلى حد بعيد على الاكتسابات الدلالية. فحوالي الشهر (18) يمكن للطفل أن يعبر لفظيا عن بعض العلاقات الدلالية الخاصة بتمثلات الموضوع، الأفعال، الأوضاع، إلى أن السؤال المطروح يتعلق بطبيعة هذه الاكتسابات عند الطفل. بمعنى ما هي حقيقتها ومكوناتها؟

يقترح (س. براون 1973) ثلاثة معايير لاقرار الاكتساب التركيبي عند الطفل:

- على سلوك الطفل أن يوضح ماهي الحالة التي يتعلق بها الملفوظ.
- على الحالة ألا تبدو بشكل استثنائي بل بنوع من التواتر المتفق عليه.
- على الكلمات المختلفة أن تجسد نفس الحالة.

غير أن هذه المعايير لا تضمن الواقع السيكولوجي للعلاقات التي تعبر عليها مدونة الطفل. لنأخذ على سبيل المثال العلاقات المشخصة عن طريق اسم الكائن الحي المتبوع باسم الموضوع. فالطفل غالبا ما يميز الفاعل المنطقي الذي يؤثر في الموضوع عن الشخص المالك للموضوع والذي يؤثر بدوره في هذا الأخير.

باختصار، فالملاحظ أن الأمر يتعلق هنا أيضا بنوع من التمركز على الراشد، حيث أن بعض الباحثين ذهبوا في تحليلاتهم لمعاني ملفوظات الطفل إلى استخدام المقولات الدلالية للراشد. وبالتالي نتساءل مع س. بيشفن إلى أي حد

يمكن إقامة نوع من التطابق الدلالي بين ملفوظات الطفل وملفوظات الراشد؟[1].

الواقع أن معطيات الإجابة على هذا السؤال لم تتحدد بعد. فإذا كان النسق المعرفي للطفل يختلف نوعيا عن النسق المعرفي للراشد، فإن ترجمة أفكار الأول باستخدام لغة الثاني لابد أن تواجه صعوبات شتى يصعب التغلب عليها. وأكثر من ذلك، فإن استخدام المقولات الدلالية للراشد لتحليل ملفوظات الطفل عادة ما يصاحبه تقلص في النتائج المرتقبة. ففي أحسن الحالات يمكن استخلاص نظام ظهور هذه المقولات بدون تكوين أية فكرة عن طابعها الخصوصي عند الطفل وعن تحولاتها التكوينية. ويعني هذا أن المقولات الدلالية للراشد لا تعبر إلا على نوع من التشابه المستمر بين ذاكرته الدلالية والذاكرة الدلالية للطفل. وهذه مسألة يوضحها بعض الباحثين أمثال (س. هاو 1976) و (ل. ب. لأنارد 1975)، حيث أن الأول ينتقد بشدة استخدام المقولات الدلالية للراشد في تحليل الإنتاجات اللفظية للطفل. فهو يقترح تحديد عدد العلاقات الدلالية العامة المكتسبة من طرف الطفل في ثلاث علاقات: فعل الموضوع المشخص ووضعه واسمه. أما الثاني فيرى أن المقولات الدلالية للطفل تتميز بشمولية أكثر من تلك التي وصفها علماء النفس اللساني. غير أن هذا التحديد يبقى مع ذلك مفعما بالغموض على مستوى طبيعة العلاقات الدلالية للطفل. بمعنى هل يمكن الوقوف عند المقولات الدلالية الثلاث التي حددها س. هاو؟ وإلى أي حد يمكن التوفيق بين نتائج ل. ب. لأنارد وملاحظات م. بويرمان؟ وأكثر من ذلك هل يمكن للعلاقات الدلالية للطفل أن تكون إجمالية كما ذهب إلى ذلك كل من س. هاو و ل. ب. لأنارد، وأن تستند في الوقت نفسه إلى بعض التمثلات أو المفاهيم المقترحة من طرف م. بويرمان و ل. بلوم؟

تستلزم الإجابة على هذه الأسئلة توضيح ما المقصود بالعلاقات الدلالية والمعارف الدلالية بصفة عامة. الحقيقة أن العلاقات الدلالية الأولى للطفل ليست مستقلة عن تمثلاته للأحداث، للأوضاع، للموضوعات، بل إنها تندرج داخل

---

(1) Pichevin (C): L'acquisition de la compétence entre 2 et 4 ans, Problémes de recherche, psychologie Française, 1968, 13- 175 - 196 (p: 177).

الاطار الذي يضم كل هذه المظاهر. وعادة ما يصاحب هذا الانتقال التدريجي بزيادة في عمومية العلاقة. فعلاقة: «التنقل ـ موضوع التنقل» يتم إنشاؤها قبل علاقة: «حدث ـ موضوع»، لكن بعد إنشاء علاقات دلالية جد متخصصة من نوع: حمل (الشيء الذي نحمله)، جرّ (الشيء الذي نجره).. الخ[1]. وبالتالي فإذا كانت العلاقات الدلالية الأولى للطفل تشكل الجواهر العلائقية الخاصة بالحدث، وبالوضع، وبالموضوع، فهي مع ذلك تبقى غامضة التحديد عكس ما يتصوره علماء اللسانيات. فالعلاقة: انصرف (الشيء الذي اختفى)، هي علاقة غامضة، إذ يمكن الخلط بين الشخص الذي يمثل سبب الاختفاء (الفاعل المنطقي) والموضوع الذي يحدث التنقل المؤدي إلى اختفاء الشيء من المجال الإدراكي للطفل، ويعني هذا أن العلاقات الأولى تكون في البداية نوعية لكنها تصبح فيما بعد غير ذلك.

**ب ـ الاكتسابات اللفظية والدلالية:**

تبث حديثا أن الطفل يكتسب نوعين من المعارف: أولهما لفظي معجمي وتركيبي وثانيهما دلالي. وإن فشل معظم النظريات يرجع إلى إغفال أصحابها للمظهر التفاعلي لهذين النوعين من المعارف. فالطفل لا يكتسب التمثلات الدلالية إلا حينما يكون متوفرا على تمثلات معرفية. فهو يدرك ويتمثل من جهة أولى الوقائع التي لها علاقة بنشاطات بعض الأفراد، بما في نشاطه الخاص، على الموضوعات. ومن جهة أخرى فهو يحس ويتمثل بعض الحالات العقلية مثل: الرغبة، والفرح، والغضب.. الخ. وعادة ما تكون هذه التمثلات مشخصة نظرا لانبنائها على الادراكات والمؤثرات المباشرة للطفل. إلا أنه حينما يصل هذا الأخير إلى مرحلة الربط بين وسائله التعبيرية (اللفظية) وتمثلاته المعرفية (المتخصصة)، يصبح عندئذ متمكنا من بعض التمثلات الدلالية. لكن السؤال المطروح هو إلى أي مدى يصح اعتبار التمثلات الدلالية الأولية كتمثلات نوعية ومشخصة؟ بمعنى ما هي طبيعتها وبنياتها؟ تبعا لنتائج الأبحاث التي أنصب اهتمام أصحابها على هذا

---

(1) Oléron (P): L'enfant et l'acquisition du langage, P.U.F, Paris 1979, pp: 72 - 80.

الجانب، لا يمكن الاجابة على هذا السؤال إلا بكيفية مختصرة[1].

ففي المرحلة الأولى من مراحل الاكتساب اللغوي، يختزل الطفل تمثلاته الدلالية في التمثلات الدلالية ـ المعجمية، فهو لم يتوفر بعد على ما يسمى بالمخصصات، بمعنى أنه لم يكتسب بعد التمثل الدلالي الذي يخصص دور عنصر ما داخل البنية الدلالية المعجمية. وفي المرحلة الثانية يكتسب الطفل المخصصات التي تشكل الخصائص العلائقية للتمثلات الدلالية المعجمية[2]. وكمثال على ذلك فإن فعل «ذَهَبَ» لايمثل حدث الاختفاء فقط، بل يشكل الخاصية الملازمة لعملية الاختفاء، حيث أن هذا الفعل يستخدم بالنسبة للموضوع والشخص الفيزيقي على حد سواء. وعلى هذا الأساس، فإن التمثل الدلالي لهذه المرحلة لا يتولد فقط عن إضافة عنصر المخصص إلى التمثل الدلالي للمرحلة الأولى، بل إنه ينتج أحيانا عن التحليل الأولي لمكونات التمثل الدلالي لهذه المرحلة الأخيرة[3]. ويعني هذا أن الطفل يصبح قادرا في هذه المرحلة على التفريق بين الحدث والموضوع، متخذا إياهما كتمثلين دلاليين متميزين، حيث أن أحدهما على الأقل يتضمن مخصصا ما.

أما في المرحلة الثالثة فستتميز المخصصات عن التمثلات الدلالية ـ المعجمية الخاصة بالنشاط، وبالموضوع، وبالحالة لكي تستقر، وبفعل استقلالها، كعناصر فردية للذاكرة الدلالية، حيث تباشر عملها كأصناف دلالية بالمعنى اللساني لهذا اللفظ. والواقع أن تكون هذه المخصصات يمتد خلال عدة سنوات، إذ أن ظهورها يكون سهلا كلما إنطوت البنيات الدلالية للطفل على مكونات مشتركة. فعلى سبيل المثال هناك تشابه معين بين أفعال الفاعل وموضوعاته وبين الأفعال والموضوعات التي اكتسبها. وهكذا فإن العلاقات: «أنا ـ الفعل» و «إياي ـ الموضوع» يمكنها أن تشكل الخطوة الأولى لاكتساب العلاقات: «فاعل منطقي ـ فعل» و «مالك ـ تملك».

---

(1) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981 pp: 44 - 45.
(2) Ehrlich (S): Apprentissage et mémoire chez l'enfant, P.U.F, Paris 1975, p: 95.
(3) François (F') et autres: La syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris, Larousse 1977, pp: 66 - 70.

تبعا لهذا، يمكن القول بأن التمثل الدلالي ـ المعجمي المشترك بالنسبة لعدد من البنيات الدلالية (أنا)، هو الذي يسهل عملية تجريد العلاقة (الفاعل المنطقي ـ الفعل). ويعني هذا أن كل العلاقات الدلالية التي يعرفها الراشد لم تنشأ في نفس الوقت، وبالتالي فإن النظر في تكونها لا يمكنه أن يتحقق بمعزل عن النمو المعرفي العام لدى الطفل. وبالرجوع إلى بعض دراسات (ج. بياجي 1946) حول الاحيائية الطفلية، يلاحظ أن إخفاق مفحوصي (ل.ب. لأنارد 1975) في تمييز الفاعل المنطقي، والاضافي، والأداة والغاية، يرجع بالأساس إلى أن سن هؤلاء يتراوح بين (2) و (3) سنوات، في حين أن الاحيائية لا تبدأ في الانقراض إلا حوالي (6) سنوات[1].

إذن فالنتيجة هي أن التمييز بين الفاعل المنطقي والفاعل الإضافي يستوجب من الباحث معارف جد دقيقة عن مفهوم السببية لكي يفهم أن الانسان يمثل السبب الفعلي في الملفوظ «مَشَى الرجل» وليس في الملفوظ «سَقَطَ الرجل». بدون شكل أن (س. هاو 1976) كان على حق حينما ذهب إلى القول بأن الطفل نادرا ما يميز بين أدوار الموضوع بالنسبة للحدث المعين. فهو على العكس مما يفترضه الباحث، غير قادر على التفريق بين الفعل والحالة. والحقيقة أن لهذا الرأي ما يبرره على مستوى استحالة التقرير ما إذا كان الطفل في الملفوظ «ذهبت ماما» يحيل على حالة «الاختفاء» أم على فعل «الذهاب». وهو التقرير الذي يتعذر تحقيقه حتى بالنسبة للملفوظات الراشدين نظرا لأن عدة أفعال تشير إلى الحدث وإلى نتيجة هذا الحدث في آن واحد.

### جـ ـ المظاهر النمائية للتمثلات الدلالية:

كيف تنمو التمثلات الدلالية عند الطفل؟ تشترط الاجابة على هذا السؤال الاستناد إلى بعض الفرضيات التكوينية التي اعتمدها جملة من الباحثين في دراسة المظاهر النمائية للتمثلات الدلالية عند الطفل.

---

(1) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantiquede l'enfant, P.U.F, Paris, 1981 pp: 46 - 47.

## 1 ـ تعديل لائحة السمات الدلالية:

لقد عمد (د. مك نايل 1973) وبعض أتباعه(*) إلى تطوير النموذج التكويني للسمات الدلالية من خلال التركيز على فرضيتين اثنتين: تتلخص أولاهما في فرضية النمو الأفقي التي تنص على أن الطفل يضيف إلى اللفظ الذي يتعلمه سمة أو لائحة من السمات. فإلى اللفظ «طائر» الذي يتوفر على دلالة ذاتية واسعة، يضيف سمة «يطير» وبعدها سمات أخرى مثل: «له منقار»، «له ريش»، «يغني»، الأمر الذي ينتج عنه إبعاد للحشرات والطائرات المروحية من الحقل الدلالي للفظ «طائر». وتتلخص ثانيتهما في فرضية النمو العمودي التي مؤداها أن الطفل يتعلم اللفظ ودلالته النهائية في نفس الوقت، دون أن يعني ذلك أن التمثل الدلالي سيبقى جامداً. ففي الوهلة الأولى لا يكون الطفل على وعي تام بتماثل معاني الألفاظ، إذ أنه لا يكتشف ذلك سوى فيما بعد. فعلى الرغم من أن مك. نايل لا يوضح كيف يتم هذا الاكتشاف، يمكننا أن نراهن بأن التمثلات الدلالية الأولى لا تصبح متخصصة إلا حينما يحللها الطفل إلى سمات متمايزة قابلة لإقامة علاقات للتشابه[1]. والحقيقة أن مك نايل، ورغم الأفضلية التي يعطيها للفرضية الأولى، فهو يؤكد على أهمية الثانية. ففي اختبار للتعرف، يلاحظ أن عدد الأخطاء الخاصة بالربط الجدولي بين فعل سبق تقديمه (ذَهَبَ) وفعل جديد (جَاء) يرتفع بين (6) و (7) سنوات، ويرجع سبب ذلك إلى توحيد السمات الدلالية المشخصة، حيث أن الطفل البالغ (6) سنوات يربط فعلي (ذَهَبَ وجَاءَ) بسمات مثل «التنقل تبعا لاتجاه معين». إلا أن سمات هذين الفعلين، وبفعل التميز والوحدة، سيوظفها الطفل في التعبير من جهة على «التنقل تبعا لاتجاه معين» ومن جهة أخرى في التعبير على المدلول الخاص بكل فعل على حدة[2].

---

(*) على الخصوص: د. أ. فرجيسون، و د. إسلوبن.

(1) Oléron (P): L'enfant et l'acquisition du langage. P.U.F, Paris 1979, pp: 118 - 119.

(2) Du Boucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris, 1981 pp: 95 - 95.

## 2 ـ ارتقاء النموذج الأصلي:

الواقع أن نظرية النموذج الأصل، التي أسسها (أ. هروش) عام 1973 بناء على دراسته لبعض المفاهيم البسيطة مثل: اللون الأحمر والشكل المثلث، لم تقدم ما كان ينتظر منها من نتائج حول النمو التكويني للتمثلات الدلالية عند الطفل. وتتلخص فكرة هذه النظرية في الافتراض بأن هناك نماذج أصلية للون الأحمر وللشكل المثلث، وهي نماذج كونية تصدق في كل الثقافات، بما في ذلك الثقافات التي لا توجد فيها ألفاظ لتعيين هذا اللون أو هذا الشكل.

لقد ذهب (أ. هـ. روش 1976) إلى تعميم نظريته هذه على فئات الموضوعات الملموسة، حيث أن النموذج الأصلي لفئة الطاولة مثلا، لا يشكل في الغالب النموذج المتداول لطاولة ما، بل فقط النموذج الخيالي المنشأ على أساس مكونات فئة هذه الأخيرة. بمعنى أن الأمر يتعلق بطاولة مجردة لا وجود لها إلا كتمثل دلالي أو كصورة عقلية عند الطفل[1]. إلا أنه ورغم الانتشار الواسع الذي عرفته هذه النظرية، فإن التمثلات النموذجية للموضوعات الملموسة، لا يمكنها أن تتحدد فسيولوجيا وبالأحرى أن تدل على قوانين رفيعة المستوى. ومادام أنها تنبني على أساس التجارب الفريدة للطفل، فهي لا تحظى بأي مظهر من مظاهر الكونية، إذ أصبح من المؤكد أن التمثل النموذجي للفظ المعين يرتبط أساسا بتمثل المرجع الأول لهذا اللفظ[2]. لكن السؤال المطروح هو إلى أي حد يمكن للطفل أن ينشيء تمثلات نموذجية الأصل تندرج فيها الصفات المشتركة للمراجع المختلفة في غياب تام لأية فكرة عن الصفات الجوهرية لكل واحد من هذه المراجع؟

في محاولته للاجابة على هذا السؤال، اقترح (د. أ. نورمان 1975) فرضية المزج بين نظرية السمات ونظرية النموذج الأصل، مؤداها أن الطفل ينشيء أولا تمثلا نموذجيا يؤدي تحليله فيما بعد إلى لائحة من السمات. وعلى الرغم من أن

---

(1) Rosch (E.H): Classifications d'objets du monde réel: Origines et représentations dans la cognition, Bul.de psy, 1976, pp: 242 - 250.

(2) Du Boucheron (G.B'): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981, pp: 96 - 97.

د. أ. نورمان لم يطور كثيرا هذه الفرضية، فإن نموذج اشتغال النسق الدلالي الذي تبناه يفترض أن هذا التحويل البنيوي للتمثلات الدلالية يرافقه تحول وظيفي، إذ أن لائحة السمات، وبفعل صرامتها، ليست أكثر فعالية مما كانت عليه التمثلات الدلالية الخاصة بالنموذج الأصل.

## 3 ـ الامتداد الدلالي عند الطفل:

توضح نتائج معظم الأبحاث التي أنجزت حول ظاهرة الامتداد الدلالي عند الطفل(*) أن هذا الأخير يتعلم اللفظ المعين تبعا للمقام الذي يوجد فيه المرجع الأصلي، وبعد ذلك يستخدم هذا اللفظ لتعيين الموضوعات التي لها علاقة تشابه جزئي مع هذا المرجع. فعلى سبيل المثال يكتسب الطفل الصغير لفظ «بَاوْبَاوْ» في علاقته بمرجعه الأصلي «كلف» ثم يستخدمه لاحقا للاشارة إلى كافة الموضوعات ذات الشبه الجزئي مع هذا المرجع الأصلي. وفي هذا الاطار يؤكد (إ. ف. كلارك 1976) على أن الامتداد الدلالي يتمظهر عند الطفل في بداية الاكتساب المعجمي، وبالتالي نادرا ما نجده عند الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (3) و (5) سنوات. فهو يتعلق أساساً بأسماء الموضوعات الملموسة التي يتعلمها الطفل مبكرا، مثل: أسماء الحيوانات والأشخاص بمعنى أن الموضوعات التي يمتد إليها مدلول اللفظ يجمعها تشابه فيزيقي مع المرجع الأصلي سواء على مستوى الشكل أو الطول أو الصوت أو الحركات أو غيرها[1].

والحقيقة أن الامتداد الدلالي كما تحدث عنه إ. ف. كلارك يبقى موضع تساؤل، نظرا لما ينبني عليه هذا الامتداد من تفضيل للخصائص الوصفية على الخصائص الوظيفية للموضوعات. ويعني هذا أن (ج. بياجي 1946) على سبيل المثال، قد أكد منذ ما يزيد عل أربعين سنة أن استعمال الطفل للفظ المعين لا يمكن تفسير إلا إذا تم الأخذ بعين الاعتبار خصائص المرجع الأصلي ووضعية الطفل أثناء تعلمه لهذا اللفظ. وكما يشير س. إرليك إلى أن هناك امتدادات

---

(*) خاصة أبحاث كل من: إ. ف. كلارك (1976) ود. فرانسوا (1977) وج. ب. دي بوشرون (1978).

(1) Clark (E.V): Acquisition du langage et developpmet sémantique, Bulletin de psychologie, numéro special annuel, 1976, pp: 219 - 224.

دلالية مساعدة تخص أساسا أسماء الفئات الواسعة، والتي تتمظهر عند الأطفال ما بين (3) و (8) سنوات. فعلى سبيل المثال عادة ما يستعمل أطفال الابتدائي الأول والثاني من التعليم الابتدائي كلمة «نبات» كمقابلة لكلمة «زهور في إناء» فقط، وليس كفئة عامة تتضمن الأشجار والخضر وغيرها. إلا أنه وبعد سنتين، فإن أطفال المتوسط الثاني يتجاوزون هذا الاستعمال، حيث يربطون كلمة «نبات» بخصائصها العامة من قبيل «تترعرع»، تحيا.. لها أوراق، جذور.. الخ، ويخصصون لها متعلقات أخرى غير الزهور[1].

إذن فالملاحظ أن المقصود بالامتداد الدلالي عند ا. ف. كلارك هو تعميم الاجابة. أي أن اللفظ المعين يصاحبه تمثل جزئي على شكل عدد من السمات الخاصة بالموضوع المرجعي. وهذا اللفظ يمكن تعميمه لتعيين موضوعات أخرى لها نفس الصفات. بالمقابل، فإن الاستعمالات غير المألوفة لبعض الألفاظ تتطلب من الطفل أن يضيف إلى اللفظ المتعلم المتمثل الدلالي للفعل المعقد عوض تمثل الموضوع أو صفته. وإن ملاحظات ج. بياجي السابقة الذكر، توضح من جهة أن مكونات الموضوع والمقام والمفحوص أيضا، تدخل كلها ضمن التمثل الخاص باللفظ المعين. ومن جهة أخرى يمكن للطفل أن يستعمل نفس اللفظ للاشارة إلى الفعل وإلى الموضوع الذي مارس عليه هذا الفعل ثم إلى الأداة التي بموجبها يمارس هذا الفعل.

## ثانياً: طبيعة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل:

الواقع أن الأبحاث المنجزة حتى الآن حول موضوع التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل ما تزال جد محدودة. ويرجع سبب ذلك إلى عدة اعتبارات وفي مقدمتها بعض الاعتبارات الميثودولوجية التي يتعذر معها البحث الدقيق في انتاجات الطفل لبعض الأفعال. فالملاحظ أنه من الصعوبة بمكان تحديد تطبيعة هذه الانتاجات بواسطة أدوات منهجية من قبيل: الرسم أو الشريط أو

---

(1) Ehrlich (S) et autres: Le developpement des connaissances lexicales á lécole primaire, Poitiers, P.U.F, 1978, pp: 51 - 54.

اللعب أو حتى الايماء. وهكذا يبقى أسلوب الملاحظ غير المباشرة المبني على بعض التعليمات أو الأسئلة، بمثابة الأسلوب المنهجي الملائم للكشف عن مستويات انتاج الأفعال وفهمها من طرف الطفل.

وإذا كان الهدف الرئيس للبحث الحالي، هو تبيان طبيعة التمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل، بمعنى التمثلات الدلالية لأفعال: أعطى، أخذ، باع، اشتري، أقرض، واقترض، فإن الأمر يتعلق بالأفعال التي تعبر عن تحويل الموضوع الذي يمتلكه الشخص (أ) إلى الشخص (ب)، حيث أن فاعل هذا التحويل قد يكون إما الشخص (أ) أو الشخص (ب). وهكذا يوجد في مقابل كل عملية لتحويل الموضوع أو نقله فعلان اثنان، يعبر كل واحد منهما على النشاط الذي يقوم به صاحب الفعل. ففي مقابل فعل (أعطى) يوجد فعل (أخذ)، وفي مقابل فعل (اشترى) يوجد فعل (باع)، وفي مقابل فعل (أقرض) يوجد فعل (اقترض).

لتوضيح هذه المسألة، نرى ضرورة الاعتماد على ثلاثة نماذج من الدراسات ذات الانتشار الواسع بالنسبة للبحث في التمثلات في التمثلات الدلالية لأفعال الملكية عند الطفل.

### 1 ـ دراسة (د. جنتنر 1975):

لقد ركز د. جنتنر في الدراسة التي خصصها لأفعال تحويل الملكية في اللغة الانجليزية على سبعة أفعال هي: أخذ، أعطى، اشترى، باع، بادل، أنفق، وسدد. فباعتماده على الأطروحات النظرية لكل من (د. أ. نورمان و د. أ. ريملهارت 1975) لاحظ أن التحليل الدلالي لهذه الأفعال يشترط توزيعها في ثلاث مجموعات تقابلها ثلاثة مستويات للتعقيد: أخذ، وأعطى، بادل وسدد، وأخيراً اشترى وباع وأنفق. وهكذا ذهب إلى الافتراض أن هذه الأفعال هي التي تنظم عمليات تحويل الموضوع والنقود، حيث أن الفعلين الأولين (أخذ وأعطى) يمثلان الفعلين البسيطين نظرا لقلة عدد مكوناتهما إذا ما قورن هذا العدد بعدد مكونات أفعال المستويين الثاني والثالث. وبتعبير آخر فإن د. جنتنر يفترض أن الطفل سيتعلم فعلي أعطى وأخذ قبل تعلمه لأفعال اشترى وباع وأنفق.

ولاختبـار أبعاد هـذه الفرضيـة أنجز البـاحث دراسة ميـدانية عـلى عينة من الأطفال، بلغ عددهم (70) طفلاً موزعين من حيث السن إلى خمس مجموعـات: (4)، و(5)، و(6)، و(7)، و(8) سنـوات. والمطلوب من هؤلاء هـو أن يومئـوا عن طريق بعض الموضوعات (لعب ودميات) جملاً كاملة تتضمن كل واحدة منها أحـد الأفعال السابقة الذكر.

وأقـد أوضحت نتائج هذه الـدراسة أن الأطفـال يكتسبون مفهـوم تحويـل الملكية تبعاً لهذا التدرج: فعنـد السن (4) سنوات يـومئون بشكـل جيد فعـلي أخذ وأعطى، وعند السن (6) سنـوات يومئـون فعلي سـدد وبادل، وبعـد ذلك أفعـال اشـترى وباع وأنفق. وتبعـا لهذا يمكن القـول بأن الأفعـال البسيطة (مثـل أعـطى وأخذ) ذات السمات الدلالية المحدودة يتم اكتسابها من طرف الطفل قبـل الأفعال المعقدة ذات السمات الدلالية المتعددة (مثل اشترى وباع)، وبالتالي فإن الاكتساب التدريجي للسمات الدلالية لهـذه الأفعال يتسلسـل من السمات العـامة إلى السـمات المتخصصة[1].

وإذا كانت المعطيـات التجريبيـة لدراسـة د. جنتنر تتسـاوق مع المعـطيات التجريبية لأبحـاث ا. ف. كلارك، وعـلى الخصوص فيـما يتعلق بالأفعـال المعقدة مثل اشترى وباع وأنفق التي يومئها الأطفال[2]، فمن حقنـا أن نتساءل حـول دلالة هذا التساوق. بمعنى أنه حينما يـطلب الباحث من الـطفل أن يـومىء جملاً تتضمن أسماء دميتين ومـوضوع مـا، فهل هـذا يعني أن الموقف التجـريبي قابـل لتحريض الـطفل عـلى إدراك إمكانيـة تحويـل الموضـوع من دمية إلى أخـرى، أو على الأقـل إمكانية تغيير المكان بالنسببة للدمية في حد ذاتهـا. الواقـع أنه لا يمكننـا أن نستدل على مفهوم تحويل الملكية من مجرد مواجهة الطفل بمـوقف تجريبي يحتـوي على لعب ودميات وموضوعات أخرى. فما دام أن هـذا المفهوم يشكـل السمة المجـردة، فهو يمثل بالفعل المظهر المشترك للتمثل الدلالي الخاص بجميع الأفعال السـابقـة الذكـر بما في ذلك الأفعال المعقدة.

(1) Du Baucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981, p: 170.
(2) Clark (E.V): Acquisition du langage et representations sémantiques, Bulletin de psychologie, numéro special, 1976. pp: 219 - 224.

## 2 ـ دراسة (ج. برنيكوت 1978):

توصلت ج. برنيكوت من الدراسة التي أنجزتها حول ستة أفعال لتحويل الملكية في اللغة الفرنسية، وهي: أعطى، أخذ، اشترى، باع، أقرض واقترض، إلى نتائج تختلف جزئيا عن نتائج الدراسات السابقة وفي مقدمتها دراسة (د. جنتنر 1975). فالأمر في هذه الدراسة لم يعد يتعلق كما كان في السابق بإيماء جمل أو ما شابه ذلك، بل على الطفل أن يقارن بين الجمل التي تحتوي على فعلين متماثلين مثل: أقرض السيد عمر سيارته ومنح السيد عمر سيارته، أو على فعلين للملكية وفقدان الملكية مثل: أخذ السيد عمر كرة واشترى السيد عمر كرة، أو أيضا على نفس الفعل وموضوعات مختلفة مثل: اشترى السيد عمر معطفا واشترى السيد عمر ضيعة. فالمطلوب من الطفل هو أن يقدم إجابات واضحة على ما يفعله السيد عمر بالنسبة لكل زوج من هذه الجمل. فعليه أن يوضح أوجه التشابه والاختلاف في سلوكات هذا الشخص[1].

وإذا كانت أعمار المفحوصين تمتد من (6) إلى (9) سنوات و (11) شهراً، فإن مستوياتهم الدراسية تتدرج من المستوى الأول إلى الثاني، إلى الثالث من الابتدائي. وبما أن الاختبار المعتمد هو اختبار لفظي فقط بدون أي سند عملي، فقد تطلب ذلك معطيات مختلفة من الناحية الكيفية، حيث أن مقارنة فعلين اثنين تستوجب على المستوى التحليلي تمثل جميع الأحداث والظروف المحيطة بهما، الأمر الذي يسمح بتعيين مكوناتهاالأصلية. ويعني هذا أن التجريد النسبي لهذه المكونات يمثل الخطوة الضرورية للحصول على المكون المطابق لفعل ما (مثال: افتقاد الموضوع بمجرد منحه إلى شخص آخر).

وتوضح نتائج هذه الدراسة أن الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (6) و (7) سنوات لم يتمكنوا من إقامة المقارنة الصحيحة بين الأفعال السابقة الذكر. فأغلب إجاباتهم تحمل على التماثل النسبي أو التباين التام بين الأحداث المقدمة إليهم، نظراً لتركيزهم على الموضوعات عوض الأفعال في حد ذاتها. غير أن الأطفال

(1) Bernicot (J): Le developpement ds systémes sémantiques de verbes d'action Ed. C.M.R.S. paris, 1981, pp: 45 - 62.

المتراوحة أعمارهم بين (8) و (9) سنوات يقدمون إجابات تدل على المقارنة الصحيحة للأفعال المقصودة، رغم أن هذه المقارنة تنبني في الغالب على المكون الدلالي الوحيد للأفعال المعقدة مثل: أقرض واقترض وباع. فهم يشيرون على سبيل المثال إلى أن فعل (اشترى) يختلف عن فعل (أخذ)، بدعوى أنهم حينما يشترون شيئا ما فهم يدفعون النقود، لكنهم لا يدركون أنه في الفعلين معا يمكن الوصول إلى تملك الموضوع. والحقيقة أن هذه الصعوبة ترجع في نظر (ج. ب. دي بوشرون) إلى طبيعة التمثل الدلالي عوض القدرة المعرفية التامة، حيث أن نفس الطفل يمكنه أن يعالج بعض الأفعال بناء على هذا أو ذاك من مكوناتها وأفعال أخرى بالاعتماد على جميع مكوناتها[1] .

### 3 ـ دراسة (ج. ب. دي بوشرون 1981) :

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من دراسة ج. ب. دي بوشرون عن أفعال تحويل الملكية، هي أن الطفل ينشيء بالتدريج تمثلات تحليلية تختلف إلى حد بعيد عن النموذج البسيط الذي أعده (د. جنتنر 1975). بمعنى أن تكون هذه التمثلات لا يقوم على أساس تجميع السمات الدلالية ابتداء من السمات العامة (الاحتفاظ أو فقدان الملكية) وانتهاء بالسمات المتخصصة (واجب الأداء أو ما يشبه ذلك)، بل فهو ينبني على أساس أن تحديد السمة العامة داخل الحقل الدلالي المعين ما هو إلا تحديد نسبي فقط. وهكذا فإن تحويل الملكية سيشكل السمة العامة إذا ما تم اعتبار جميع أفعال هذا التحويل، والسمة الفريدة إذا ما تم اعتبار كل التفاعلات الاجتماعية التي يمثل الطفل طرفا فيها.

تبعا لهذا، خلصت ج. ب. دي بوشرون إلى أن مراحل الاكتساب الخاصة بالمكونات الدلالية لكل فعل لا تتساوق مع فرضيات د. جنتنر، حيث أن مكونات مختلفة يمكنها أن تكتسب بالتزامن وأخرى بالتعاقب تبعا للعوامل النفعية والمنطقية المحيطة بها[2] . ويعني هذا أن اكتساب الطفل لهذه المكونات يبدأ بالتعلم التزامني

(1) Du Baucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981, p: 171 - 172.
(2) Du Baucheron (G.B): La mémoire sémantique de l'enfant, P.U.F, Paris 1981, pp: 172 - 174.

لبعض المكونات المهمة لسلوكاته الأولية وينتهي بالتعلم التعاقبي لبعض المكـونات المتميزة التي تنتظم بالتدريج. وقد تم اختبار هذا الارتقاء عن طريق ملاحظة عدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء مواجهته بأفعال تنطوي على عدة مكونـات هذا الفعل. وبفعل تميزها وارتبـاطها، يمكنهـا أن تستخدم إمـا منفصلة وإما متصلة في نظام ثابت.

وتوضح المقارنة بين نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة د. جنتنر، أن الطفل مؤهل لايماء فعـل ما قبـل تقديم تعـريف دقيق عن مضمونـه، فإذا كـانت تمثلاتـه الأولية تمثلات كلية ومشخصة كافية لايماء أفعال تحويل الملكيـة، فإنها تصبـح بعد ذلك تمثلات تحليلية ومجردة قابلة للمقارنة على أساس مكوناتها المميـزة والمشتركـة. وتمثل هذه الخطاطة النهائية نفس الخطاطة التي تستخـدم بالنسبـة لألفاظ القـرابة. فهي تتماشى مع النتائج المحصل عليها في هذه الخطاطة الأخيرة، لكنها مع ذلك لا تفسر لمـاذا يبدأ الأطفـال المفحوصـون من طرف (د. جنتنـر 1975) بايمـاء الأفعال البسيطة جدا ثم التدرج بعد ذلك إلى اثبات فرضية التعقد الدلالي. ليس هناك في الواقع أي مبرر موضوعي، وخاصة إذا ما أخذنا بنموذج التميز، يمكن على أساسه القول بأن التمثلات الكلية والمشخصة تتكون وفق نظام محدد سلفاً ومعقد بشكـل تصـاعدي، فهي تنشـأ عوض ذلـك مستقلة الواحـدة عن الأخرى وتبعـا لتجارب الطفل. ويعني هذا أن الطفل يكتسب أفعال تحويل الملكيـة تبعا لـدرجة تكـرارها ودلالاتها داخل وسـطه المعيش. فهو يبـدأ يتعلم الأفعال الأكـثر تداولا في الـوسط الذي يشكل طرفاً فيه، حيث أنه عادة ما «يعطي» أو «يأخذ» عوض أن «يشـتري» أو «يسدد»، وأكثر من ذلك فإن الطفل نادراً ما يتمثل بشكل واضـح حدثـا معقدا مثل «عملية الشراء» فهو لا يتمثل عـلى سبيل المثـال أن أمه تـدفع ثمن المـواد التي تشتريها من متجر معين.

* * *

# الفصل الثاني

## منهج البحث وخطواته



# منهج البحث وخطواته

تتلخص مشكلة البحث الحالي في موضوع «التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل». والواقع أن هذا الموضوع لم يثر بعد فضول المهتمين بالبحث السيكولوجي في الوطن العربي رغم ما يحظى به من أهمية بالغة في مجال السيكولوجيا العلمية الحديثة. لهذا السبب نرى أن البث في بعض جوانبه سيؤدي لا محالة إلى فتح آفاق عملية وعملية في وجه كل من استهوته ظاهرة الاكتساب اللغوي عند الطفل واستشكل عليه أمر الآليات المتحكمة في الاكتساب. والحقيقة أنه لا يوجد حسب معرفتنا الشخصية إلا جملة محدودة من الأعمال التي انصب اهتمام أصحابها على دراسة دلالات بعض أفعال تحويل الملكية في اللغتين الانجليزية والفرنسية. أما بالنسبة للغة العربية فلم يتم بعد الاهتمام بهذا الموضوع. ومن خلال اطلاعنا على نتائج هذه الأعمال وجدناها تتوزع إلى تصورين نظريين متباينين. يتعلق أولهما بالأعداد القبلي للنموذج النظري الخاص بالتمثلات الدلالية والعمل بعد ذلك على التحقق التجريبي مما إذا كان الطفل يتوفر بالفعل على تمثلات دلالية متطابقة مع هذا النموذج. ويرتبط ثانيهما، وهو أكثر أمبريقية، بالتحقق التجريبي المباشر من الأفعال التي اكتسبها الطفل. وقد حاولنا في الفصل السابق توضيح المضامين النظرية لهذين التصورين من خلال استعراض نتائج جملة الدراسات التي ركز أصحابها على تجسيد طبيعة التمثلات الدلالية عند الطفل إما من منظور سيكوتكويني أو سيكولساني وإما من منظور دقيق جدا يحمل أساساً على أفعال تحويل الملكية. وإذا كان الاستناد إلى نتائج هذه الدراسات، يمثل ضرورة نظرية ومنهجية لابد منها، فلا نرى مانعاً من الاشارة هنا إلى بعض الاعتبارات الميثودولوجية التي تتحكم في خطة البحث الحالي.

## 1 ـ الاعتبارات المنهجية العامة :

يرتكز البحث في التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل على أسلوبين منهجيين اثنين: أحدهما قبلي والآخر أمبريقي. فإذا كان الأول يتعلق باستخدام النماذج الصورية التي ترتكز عليها التمثلات الدلالية المفترضة عند الراشدين، حيث يتميز بخصائص أهمها: المماثلة بين تمثلات الراشدين وتمثلات الأطفال والاستخدام المكثف للفرضيات الدقيقة والاختبارات المغلقة، فإن الثاني يرتبط ببناء الفرضيات العامة حول التمثلات الدلالية للأطفال ثم باستخدام اختبارات مفتوحة، الهدف منها هو تحديد مكونات هذه التمثلات. أما الأسلوب المنهجي الذي ننوي توظيفه في هذا البحث، فهو أسلوب تركيبي يجمع بشكل من الأشكال بين الخطوات الايجابية في الأسلوبين السابقين. ويعني هذا أن تحليلنا للتمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل سيتم وفق طريقتين رئيستين: طريقة العناصر المنطقية المتبعة في الأسلوب القبلي وطريقة العناصر النفعية المستخدمة في الأسلوب الأمبريقي. أو إذا أردنا التدقيق، فإن هذا التحليل سيأخذ بعين الاعتبار الخصائص النوعية لهذه الأفعال ودرجة الاتفاق الاجتماعي حول تداولها من طرف الراشدين ثم الارتقاء التكويني لتمثلاتها الدلالية.

## 2 ـ الاعتبارات المنهجية الخاصة :

### أ ـ استخدام طريقة اكلينيكية :

بما أن الحد الأدنى لأعمار عناصر عينة البحث الحالي يتمثل في خمس سنوات، فقد فضلنا الاعتماد على اختبارات لفظية نفترض فيها التساوق الموضوعي مع خصائص الظاهرة المدروسة. ومادام أن تطبيق هذه الاختبارات سيكون فردياً، فإن طريقتنا المنهجية ستتخلص في نوع من التحليل الاكلينيكي. ونستعمل هنا كلمة «اكلينيكي» كمرادف للمعنى الذي أعطته إياها المدرسة السويسرية في علم النفس بزعامة ج. بياجي. فهي لا تدل على أي تطبيق من تطبيقات علم النفس المرضي أو التحليل النفسي. وبالتالي فإن الهدف من توظيف هذه الطريقة

هـو موضعـة الطفـل في موقف مشكـل ومواجهتـه بأسئلة تحمـل عـلى ملفـوظـاتـه وتصرفاته واستدلالاته.

### ب ــ استخدام اختبار لفظي:

تتوزع الاختبارات المستخدمة في دراسة التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية إلى ثلاث أصنـاف رئيسة: يتمثل أولها في مقارنة الألفاظ والتعرف عليها، ويتجـلى ثانيها في إنتاج الفعل المعين انطلاقا من مثير لفظي (على سبيل المثال: قصـة معينة) ويرتبط ثالثها بالحكم على المضمون اللفـظي للفعل المعـين. وأمام هـذه التعدديـة نتساءل ما هو الاختبار الذي يمكن استخدامه أكثر من غـيره؟ ينص كل من ج.م. كوتلون و ج.ب. دي بوشرون على أن كل اختبار يصلح كاسـتراتيجية معينـة[1]. وما دام أن مشكلة البحث الراهن هي بدون شك مشكلة معقـدة نظراً لما تتضمنه من مظاهر متنوعة، فمن الضروري الاعتـماد على اختبـار لفظي، الهـدف منه هـو اجراء مقابلة شخصية مع الطفل المفحـوص قوامهـا طرح السؤال أكـثر من مرة ثم تسجيل كل ما يتلفظ به هذا المفحوص.

### جـ ــ دراسة عدد محدود من الأفعال:

تعتبر الطريقة الاكلينيكية أكثر الطرق المنهجيـة المكلفة من حيث صعـوبات التـطبيق، إذ أن إجراء اختبـار على عينـة من الأطفال الصغـار لا يجب أن يتجـاوز حدود الثلاثين دقيقة على أكثر تقدير. لهـذا سنحاول الـتركيز عـلى عدد محـدود من الأفعال، مع اعطاء الأهمية القصوى لكل كلمة يتلفظها الطفل. وقد أوصى أغلب الباحثين في التمثلات الدلاليـة عند الـطفل، بـأهمية هـذا الإجراء مـرشحين إيـاه كأفضل أسلوب منهجي يمكن استخدامه في هذا المجال.

---

(1) Du Boucheron (G.B): cotillon (J.M): Les enfants organisent - ils hierarchiquement les concpts d'objet? cahiera de psychologie du sud - Est, 1978, 21, 17, 35.

## 3 ـ الاعتبارات التجريبية الرئيسة :

### أ ـ التعريف الإجرائي للمفاهيم :

**التمثل الدلالي:** لا يمكن النظر إلى هذا المفهوم بمعزل عن النمو المعرفي واللفظي للطفل. وتستلزم دراسته التحقق على المستوى التجريبي من الأشكال اللفظية التي يتعلمها الطفل ومن التمثلات المعرفية التي يضعها في مقابلها، إلا أن هذا لا يعني أننا سنكتفي باختزال نمو التمثلات الدلالية لبعض أفعال تحويل الملكية في النمو المعرفي واللفظي، بل نفترض أن نمو هذه التمثلات يتكون بالتدريج من خلال بعض الخصائص الوظيفية والبنيوية التي تسمح له بأن يشكل نظاماً مستقلاً إلى حد ما.

**عوامل اكتساب التمثل الدلالي:** وهي تتلخص في التجارب الإدراكية والحركية التي يمر بها الطفل، بمعنى أنها تتوقف إلى حد بعيد على جملة من المتغيرات أهمها: المحيط الفيزيقي والاجتماعي الذي يستخدم فيه الطفل جهازه الإدراكي والحركي، والنظام العقلي الذي يشرف على تنظيم معطيات هذه التجارب.

**بؤرة التمثل الدلالي:** وهي تشكل الجانب الثابت من معنى اللفظ المعين. وهو جانب لا يقبل التغيير مهما كانت طبيعة السياق. فصيغة «أعطى النقود» تشكل جانبا من بؤرة فعل «اشترى». سنعمل إذن على التحقق مما إذا كان العنصر المعين في بؤرة الفعل ينتسب إلى التمثل الدلالي الثابت أو النووي للطفل.

**صيغة التمثل الدلالي:** وهي تتمثل في ذلك الجانب الذي يخضع معناه للتغيير تبعا لطبيعة السياق. فأعطى النقود أو أعطى شيكاً، يشكلان جانباً من صيغتين مختلفتين لفعل «اشترى». وهكذا عادة ما يتحقق نشاط الفعل بدرجات متعددة وبصيغ متنوعة، وسينصب اهتمامنا على تحديد العناصر المكونة لهذه الصيغ.

### ب ـ فرضيات البحث:

تؤكد نتائج أغلب الدراسات حول الاكتساب اللغوي عند الطفل على فرضية التكون التدريجي للتمثلات الدلالية تحويل الملكية من خلال تجميع السمات

الدلالية التي حددها (إ. ف. كلارك 1973) إلا أن هذه الدراسات، وعلى الخصوص دراسة (د. جنتنر 1975) لم تهتم إلا بمعرفة بؤرة أفعال تحويل الملكية، أما صيغ هذه الأفعال فقد تم اهمالها بشكل واضح. لهذا سنعمل في الدراسة الراهنة على التحديد الدقيق لكل من بؤرة الفعل وصيغة. وتمثل الفرضيات الآتية، أهم المحاور التي سينصب عليها الجزء الميداني من البحث.

يكتسب الطفل صيغ الفعل قبل أن يكتسب بؤرته. فبالنسبة لفعل «اشترى» فهو يعرف فعل «أعطى النقود» أو «أعطى شيكا» قبل أن يعرف «تحويل النقود».

تتكون بؤرة الفعل بالتدريج، فهي تنفصل شيئاً فشيئاً عن الصيغ، وبالتالي لا تندرج التمثلات الدلالية الواحدة في الأخرى، بحيث أن الأفعال التي يعرفها الطفل بصورة ناقصة لا تكون مترادفة. فإذا كان التمثل الدلالي لفعلي «أخذ» و «اشترى» هو «تحويل الموضوع»، فإن الطفل يفرق بين هذين الفعلين بفضل الصيغة «في المتجر» التي ينفرد بها فعل «اشترى».

ينشيء الطفل دلالة الفعل من خلال تجاربه، وبالتالي فإن بؤرة فعل بسيط مثل «أخذ» لا تتكون بالضرورة قبل فعل معقد مثل «اشترى».

### جـ ـ أدوات القياس:

تتلخص مهمة المفحوصين في مقارنة جملتين بسيطتين من النوع: فعل، فاعل ومفعول به. ولا تختلف الجملتان سوى في خاصية واحدة تتعلق إما بالفعل وإما بالمفعول به. وسنعمل في التجربة المعتمدة في البحث على دراسة ستة أفعال لتحويل الملكية (الموضوع) وهي: أخذ/ أعطى، اشترى/ باع، أقرض/ اقترض. وسنركز في تحليل بؤر هذه الأفعال على نفس التحليل الذي قدمه (د. جنتنر 1975)، والذي مؤداه أن التمثل الدلالي لهذه الأفعال يتكون من عناصر أولية مجردة ومنظمة بشكل جيد. فبالنسبة لفعلي: أخذ وأعطى، فإن المكونات التي أبقينا عليها هي: تحويل الموضوع واتجاهه. وقد أضفنا تحويل النقود (دفع النقود) واتجاهها بالنسبة لفعلي: اشترى، وباع، وارجاع الموضوع واتجاهه بالنسبة لفعلي:

أقـرض واقترض، ويشكـل مجموع هـذه الأفعال ثـلاثة أزواج يمثـل كل فعـل من أفعـالها المقـابل الحقيقي للفعـل الآخر. ونـوضح هـذه الفكرة من خـلال الجدول الآتي:

| تعقد الأفعال / اتجاه التحويل | أخذ الملكية | فقدان الملكية |
| --- | --- | --- |
| الأفعال البسيطة<br>الأفعال المعقدة | أخذ<br>اشترى<br>اقترض | أعطى<br>باع<br>أقرض |

في مقابل هذا التحديد لبؤر الأفعال، تـوجد عـدة احتمالات لتحقق نشـاط الفعـل على مستـوى الصيغ. وبـالتالي سنهتم في هـذه التجربـة بتحـولات الفعـل الخـاصة بتغيير الموضـوع، على سبيـل المثال: نشـتري خضرا بواسـطة «قطع من النقود» ونشتري سيارة بواسطة «شيك بنكي». إذن يتمثل الاجراء القياسي لدلالـة هذه الأفعال في اختبـار لفظي يتضمن سلسلة من الجمـل الملائمـة لمقارنـة الفعلين المقصودين، سواء على مستوى البؤرة ومكوناتها (تحويل الموضوع واتجاهه ثم تحويل النقـود واتجاهـا)، أو سواء عـلى مستوى الصيـغ ومكونـاتها (التحققـات الممكنـة للنشاط الذي يدل عليه الفعل المعين). وقد فضلنا أن ينبني إجراؤها القيـاسي على خمسة عشر مقارنة تم توزيعها في ثلاث مجموعات.

**المجموعة الأولى**: تتضمن هذه المجموعـة ست مقارنـات ويتمحور التغـير فيهـا على الموضوع، ويعني هـذا أن الموضـوعين المرتبـطين بـالفعـل المقصـود لا يتساوقان مع نفس النشاط الذي يعنيه الفعل، حيث أن الموضوع الأول هو متناول فاعل الفعل، أما الموضوع الآخر فهو يخرج عن مقدرة فاعل الفعل. وتتدرج بنـود اختبار هذه المجموعة على النحو الآتي:

1 ــ اشترى علي معطافا
2 ــ اشترى علي سيارة
3 ــ اشترى علي دراجة
4 ــ اشترى علي عمارة
5 ــ اشترى علي دفترا
6 ــ اشترى علي ضيعة
7 ــ اشترى علي خضرا
8 ــ اشترى علي بقرة
9 ــ اشترى علي كرسيا
10 ــ اشترى علي مصنعا

**المجموعة الثانية**: تتضمن هـذه المجموعـة ست مقارنـات، ويتعلق التغير بالفعل، لكنـه يبقى عموديـا إذا ما رجعنـا إلى الجدول السـابق، لدينـا إذن ثلاث مقارنات بالنسبة لأخذ الملكية وثـلاث مقارنـات بالنسبـة لفقدان الملكيـة، وتتمثل بنود اختبار هذه المجموعة فيما يلي:

| | | |
|---|---|---|
| 1 ـ أخذ علي كتابا | 2 ـ اقترض علي كتابا | أخذ الملكية (الموضوع) |
| 3 ـ أخذ علي كتابا | 4 ـ اشترى علي كتابا | |
| 5 ـ أعطى علي كتابا | 6 ـ أقرض علي كتابا | فقدان الملكية (الموضوع) |
| 7 ـ أعطى علي كتابا | 8 ـ باع علي كتابا | |

**المجمـوعة الثـالثة**: تنـطوي هذه المجمـوعه عـلى ثلاث مقـارنات، ويتعلق التغيير بالفعل، لكنه يبقى أفقيا، وتتجلى بنود اختبار هذه المجموعة فيما يلي:

| | |
|---|---|
| 1 ـ أخذ علي دراجة | 2 ـ أعطى علي نقودا |
| 3 ـ اشترى علي معطافا | 4 ـ باع علي سيارة |
| 5 ـ اقترض علي فواكه | 6 ـ أقرض علي دراهم |

سيتم اختبار كل مفحوص حول المقارنات الخمسة عشر المقدمة تبعا لترتيب عشـوائي يتغير من طفـل لآخر. وبمـا أن التطبيق سيكـون فرديـا، فـإن الفـاحص سيقدم للطفل زوجا من الجمل ويـطلب منه الادلاء بمـا «إذا كان هـو نفسه» أو مـا «إذا كان الأمر يختلف» وذلك رغبة في التأكد من إجابته الأخـيرة. وإذا كان الحكم الأول يركز على التشابه، فإن حكما للاختـلاف يمكن استخلاصـه بطرح السؤال: «هل أن الأمر بالفعل هو كذلك»؟. وفي الحالة التي يرتكـز فيها الحكم الأول عـلى الاختـلاف، فإن السؤال: «هـل أن الأمـر كـما يبـدو يعني الشيء نفسـه؟» سيحث الطفل على الادلاء بحكم للتشابه.

**د ـ عينة البحث:**

يلغ العدد الإجمالي لعينـة البحث الحالي ثـمانين طفـلاً تم اختيارهم بـطريقة عشوائية من مؤسسات روض الأطفال والكتـاتيب القرآنيـة ثم المدارس الابتـدائية

بمدينة فاس. وقد تم التركيز في هذا الاختيار على الأطفال الذين يتابعون نوعـاً من التمـدرس الطبيعي، بمعنى الأطفـال الذين تتسـاوق أعمارهم الـزمنيـة مـع السن القانوني للمستـوى التعليمي المعين. وهكـذا فقد فضلنـا توزيـع هذا العـدد تبعاً لمتغيرين اثنين هما: السن والتمدرس، حيث أبقينا على أربعة مستويات كل واحـد منها يضم عشرين مفحوصاً:

**المستوى الأول:** مستوى التمدرس: روض الأطفال والكتاتيب القرآنية.
متوسط السن: من (5) سنوات إلى (6) سنوات و (11) شهرا.

**المستوى الثاني:** مستوى التمدرس: القسم التحضيري
متوسط السن: (7) سنوات.

**المستوى الثالث:** مستوى التمدرس: قسم الابتدائي الأول.
متوسط السن: (8) سنوات.

**المستوى الرابع:** مستوى التمدرس: قسم الابتدائي الثاني.
متوسط السن: (9) سنوات.

**المعالجة الاحصائية:**

سنـوظف في هذه المعـالجة جملة من الإجـراءات الاحصـائيـة التي تتسـاوق وطبيعة الظاهرة المدروسة. ويمكن تلخيص هذه الاجـراءات في تحليل التبـاين وفي اختبار الدلالة الاحصائية للقيم التائية ولدرجات الحرية.

* * *

# الفصل الثالث

## نتائج البحث



# نتائج البحث

سنخصص هذا الفصل لتحليل النتائج ومناقشتها، معتمدين في ذلك على جملة من الاجراءات الاحصائية والأساليب القياسية ذات الأهمية الرئيسة في التفسير الدقيق لنتائج البحث.

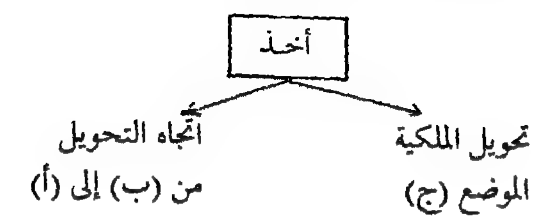
## أولاً: التحليل الاحصائي لنتائج البحث:

إن التحليل الاحصائي لأهم البيانات المستخلصة من الدراسة الميدانية التي أنجزناها[1]، يستوجب أولاً اعطاء بعض الايضاحات عما نعنيه بتحليل الأفعال المعتمدة في هذا البحث تبعاً للبؤرة والصيغة. وكما أشرنا إلى ذلك في الفصل الثاني، أثناء حديثنا عن أدوات القياس، فإن تحليل بؤر هذه الأفعال سيتم بناء على نفس التحليل الذي اقترحه (د. جنتنر، 1975)، حيث أن التمثل الدلالي لأفعال تحويل الملكية يتكون حسب منظور هذا الباحث من عناصر أولية مجردة ومنتظمة. وتوضح الخطاطة الآتية المضمون الرئيس لهذه الفكرة:

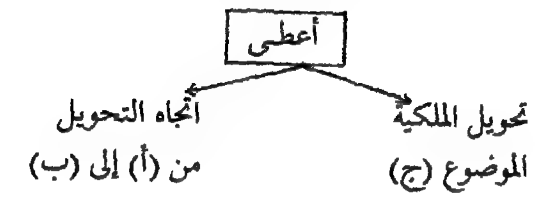
---

(1) نتقدم بتشكراتنا الحارة إلى السيد: أحمد أيوب، النائب الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بمدينة فاس والسيد الدراز محمد، مدير مدرسة علي بن بسام والسيدة: نزهة بلخياط، المشرفة على روض السندباد والسيدات أوراش زهور ونعيمة بلحاج ومزوار زهرة على مساعدتهم القيمة في انجاز الجانب الميداني من هذا البحث.

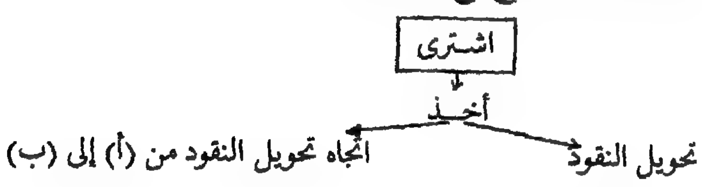
أخذ (أ) الموضوع (ج) من (ب)



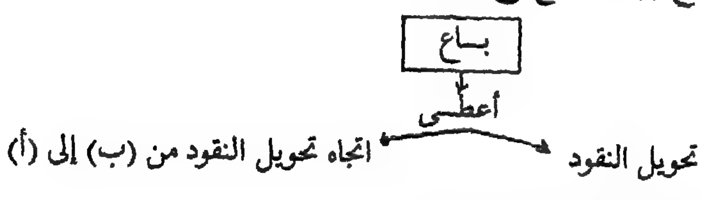

أعطى (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)




اشترى (أ) الموضوع (ج) من (ب)




باع (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)



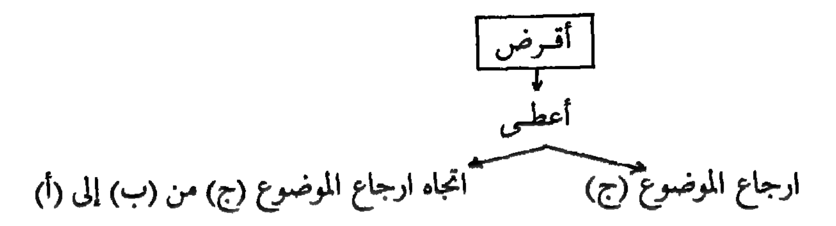

اقترض (أ) الموضوع (ج) من (ب)

اقتـرض

أخـذ

ارجاع الموضوع (ج) ← → اتجاه ارجاع الموضوع (ج) من (أ) إلى (ب)

أقرض (أ) الموضوع (ج) إلى (ب)




يلاحظ من هذه الخطاطة أن بؤرة الفعـل المعين تـتركب من عناصر يجمعهـا تطابق كبير مع العناصر الأولية التي اقترحها (د. جنتنر). وتجدر الاشارة هنا إلى أن اعتمادنا على هذه العناصر لا يتجاوز حدود النظر إليها كعناصر مجردة ومستقلة دون الاستناد إلى أية فرضية حول تنظيمها. وتشخص الخطاطـة التاليـة البؤرة المرتبـطة بكل فعل على حدة:

| فأخذ (أ) الموضوع (ج) من (ب) | | أعطى (أ) الموضوع (ج) إلى (ب) | |
|---|---|---|---|
| تحويل الموضوع ← | اتجاه تحويل الموضوع من (ب) إلى (أ) | تحويل الموضوع ← | اتجاه تحويل الموضوع من (أ) إلى (ب) |

| اشترى (أ) الموضوع (ج) من (ب) | | باع (أ) الموضوع (ج) إلى (ب) | |
|---|---|---|---|
| تحويل الموضوع ← | اتجاه تحويل الموضوع من (ب) إلى (أ) | تحويل الموضوع ← | اتجاه تحويل الموضوع من (أ) إلى (ب) |
| تحويل النقود ← | اتجاه تحويل النقود من (أ) إلى (ب) | تحويل النقود ← | اتجاه تحويل النقود من (ب) إلى (أ) |

جدول (1) أنواع التبريرات

| مثال | | | أخذ السيد عمر حلويات | اشترى السيد عمر حلويات |
|---|---|---|---|---|
| أنواع التبريرات / الأحكام | | | تشابـه | اختـلاف |
| بؤرية (1) | بؤرية صحيحة | تحويل | لأن أخذ حلويات مثل اشترى حلويات | |
| | | نقود أو ارجاع | | لأن شراء الحلويات يتم بدفع النقود والأخذ بدون دفع نقود |
| | بؤرية غامضة | تحويل | لأن الحلوى هي الحلوى | |
| | | نقود أو ارجاع | | لأن أخذ هو غير اشترى |
| صيغة (2) | الموضوع | | لأن الحلويات كلها للأكل | |
| | المنفـذ | | لأن نفس الشخص هو الذي يأخذ ويشتري | |
| | المكـان | | | لأن أخذ هو غير اشترى الحلويات |

(1) نسبة إلى بؤرة الفعل.

(2) نسبة إلى صيغة الفعل.

| اقترض(أ) الموضوع (ج) من (ب) | | اقرض (أ) الموضوع (ج) إلى (ب) | |
|---|---|---|---|
| تحويل الموضوع ← | اتجاه تحويل الموضوع من (ب) إلى (أ) | تحويل الموضوع ← | اتجاه تحويل الموضوع من (أ) إلى (ب) |
| ارجاع الموضوع ← | اتجاه ارجاع الموضوع من (أ) إلى (ب) | تحويل النقود ← | اتجاه تحويل النقود من (ب) إلى (أ) |

## 1 ـ أنواع التبريرات :

لقد توصلنا إلى تصنيف أجوبة المفحوصين إلى نوعين اثنين. يتعلق أولهما بالأجوبة التي تحمل على بؤر الأفعال ويرتبط ثانيهما بالأجوبة التي ترتكز على صيغ الأفعال، بمعنى تلك التي تنبني في الغالب على الموضوع (المفعول به) الذي يرتبط به الفعل وأحيانا منفذ هذا الفعل (الفاعل) ومكان التنفيذ. وتمثل الأجوبة المرصودة في هذا الجدول الأصناف الرئيسة للتبريرات المستخلصة من الدراسة الميدانية، حيث يتعلق الأمر هنا بتقديم بعض الأمثلة التي توضح كل صنف من هذه الأصناف.

## 2 ـ أنواع التبريرات البؤرية :

### أ ـ التبريرات البؤرية الصحيحة :

تبعاً لما جاء في الخطاطة السابقة، فإن بؤر أفعال تحويل الملكية تتحدد بناء على ستة عناصر أساسية وهي: تحويل الموضوع واتجاهه وتحويل النقود واتجاهها ثم ارجاع الموضوع واتجاهه وهكذا فإن التبرير المعين يعتبر صحيحا في حالة تطابقه التام مع العنصر الذي يوحد بين بؤرتي الفعلين المقارنين (مثلا: أخذ/ اشترى) بالنسبة لحكم الاختلاف.

ولا بد من التنبيه هنا إلى أن التبريرات الممكنة نظريا يتغير تبعا لتنوع المقارنات المعتمدة، فعلى سبيل المثال ليس هناك سوى تبريرات أربعة بالنسبة

لمقارنة الفعلين أخذ/ اشترى، اثنان يتعلقان بحكم التشابه وهما: تحويل الموضـوع واتجاهها، واثنان يرتبـطان بحكم الاختلاف وهمـا: تحويـل النقود واتجـاهها. أمـا بالنسبة لمقارنة الفعلين: أخذ/ أعطى فـلا يوجـد سوى تـبرير واحـد للتشابـه وهو تحويل الموضوع وتـبرير آخـر للاختـلاف وهو اتجـاه هذا التحـويل. ويمكن تحـديد أنواع هذه التبريرات وتوزيعها النظري على النحو الآتي:

**جدول (2) عدد التبريرات الممكنة نظريا**

| الأحكام / المقارنات | التشابـه | الاختلاف |
|---|---|---|
| ست مقارنات خاصة بالموضوع (1) | ـ تحويل الموضوع واتجاهه = 12<br>ـ تحويل النقود واتجاهها = 4<br>ـ ارجاع الموضوع واتجاهه = 4 | |
| المجموع | 20 | |
| ست مقارنات عمودية (2) | ـ تحويل الموضوع واتجاهه = 12 | ـ تحويل النقود واتجاهها = 8<br>ـ ارجاع الموضوع واتجاهه = 8 |
| المجموع | 12 | 16 |
| ثلاث مقارنات أفقية (3) | ـ تحويل الموضوع = 3<br>ـ تحويل النقود = 1<br>ـ ارجاع الموضوع = 1 | ـ اتجاه تحويل الموضوع = 3<br>ـ اتجاه تحويل النقود = 1<br>ـ اتجاه ارجاع الموضوع = 1 |
| المجموع | 5 | 5 |

(1) سنستعمل في مقابل هذه المقارنات الرمز (م) بالنسبة لبقية البحث.
(2) سنستعمل في مقابل هذه المقارنات الرمز (ع) بالنسة لبقية البحث.
(3) سنستعمل في مقابل هذه المقارنات (أ) بالنسبة لبقية البحث.

ومما يلاحظ تبعا لمضامين هذا الجدول أن عنصر «تحويل الموضوع» لا يكون ممكنا إلا بالنسبة لأحكام التشابه، في حين أن العناصر الأخرى تكون ممكنة سواء تعلق الأمر بأحكام التشابه، في حين أن العناصر الأخرى تكون ممكنة سواء تعلق الأمر بأحكام التشابه أو الاختلاف. ويتضمن الجدول التالي القيم الكاملة لمتوسطات التبريرات البؤرية الصحيحة ولنسب احتمالاتها[1].

---

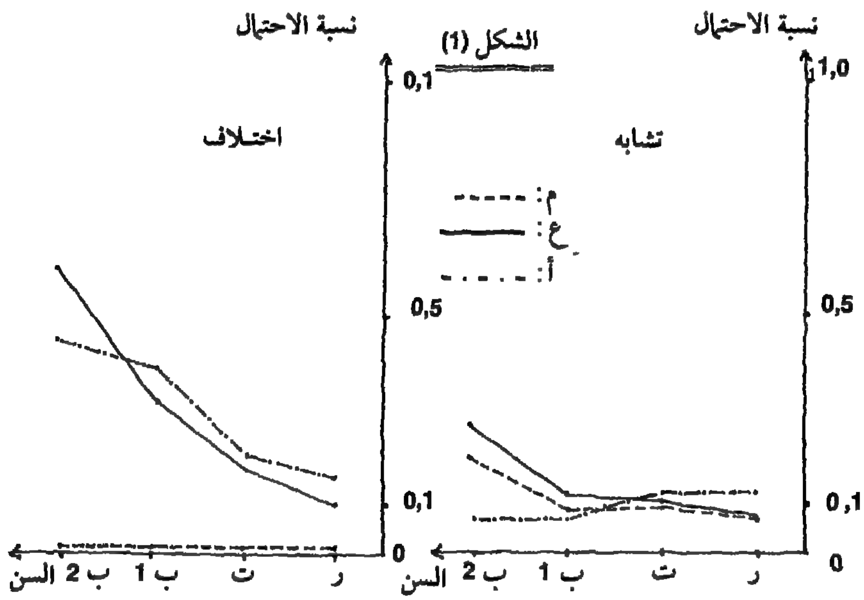
(1) نشير إلى أن نسبة الاحتمال هنا تساوي إلى متوسط التبريرات البؤرية الصحيحة مقسوم على عدد التبريرات البؤرية الممكنة نظريا.

جدول (3) متوسطات ونسب احتمالات التبريرات البؤرية الصحيحة

| | السن (1) | الروض | | التحضيري | | الابتدائي الأول | | الابتدائي الثاني | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أنواع المقارنات | الأحكام (2) / التبريرات | تشابه | اختلاف | تشابه | اختلاف | تشابه | اختلاف | تشابه | اختلاف |
| م | عددها | 30 | | 38 | | 37 | | 98 | |
| | متوسطها | 1,50 | | 1,90 | | 1,85 | | 4,90 | |
| | نسبة احتمالها | 0,07 | | 0,90 | | 0,09 | | 0,24 | |
| ع | عددها | 18 | 34 | 24 | 60 | 30 | 104 | 66 | 198 |
| | متوسطها | 0,90 | 1,70 | 1,20 | 3,00 | 1,50 | 5,20 | 3,30 | 9,90 |
| | نسبة احتمالها | 0,07 | 0,10 | 0,10 | 0,18 | 0,12 | 0,32 | 0,27 | 0,61 |
| أ | عددها | 13 | 16 | 12 | 21 | 7 | 39 | 7 | 54 |
| | متوسطها | 0,65 | 0,80 | 0,60 | 1,05 | 0,35 | 1,95 | 0,35 | 2,70 |
| | نسبة احتمالها | 0,13 | 0,16 | 0,12 | 0,21 | 0,07 | 0,39 | 0,07 | 0,45 |

(1) سنعتمد في الفقرات اللاحقة على الرموز (ر) و (ت) و (ب1) و (ب2) كمقابلات على التوالي للمستويات الدراسية: الروض، التحضيري، الابتداي الأول ثم الابتدائي الثاني.
(2) سنعتمد في بقية الفقرات على الرمزين: (ت) و (خ) في مقابل أحكام التشابه والاختلاف.

قبل العمل على تشخيص التوزيع البياني لمعطيات هذا الجدول، نرى ضرورة الإشارة إلى أننا لم نهتم في المقارنات الخاصة بالموضوع بتحديد عدد التبريرات البؤرية الصحيحة المرتبطة بأحكام الاختلاف، وبالتالي فإن هذا الجدول لا يتضمن متوسطاتها ونسب احتمالاتها. ويرجع سبب ذلك، وكما يدل على ذلك (الجدول: 2) إلى كون أن هذه الأحكام لا تنطوي على أي تبرير نظري ممكن بالنسبة للمقارنات الآنفة الذكر.




- - - - - : المقارنات الخاصة بالموضوع، مثلا: اشترى السيد عمر خضرا/اشترى السيد عمر مزرعة.

ـــــــ : المقارنات العمودية، مثلا: أخذ السيد عمر حلويات/ اشترى السيد عمر حلويات.

-.-.-.- : المقارنات الأفقية، مثلا: اقترض السيد عمر ممسحة/ أقرض السيد عمر ممسحة.

ولتحديد نسب أثر عاملي السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات البؤرية الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين، اعتمدنا على أسلوب تحليل التباين، وهو الأسلوب الذي مكننا من الوصول إلى عدة نتائج سنتطرق إلى أهمها مباشرة بعد حساب القيم الكمية والدلالات الاحصائية لمختلف الفروق الموجودة بين هذه التبريرات.

جدول (4) أثر السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات البؤرية الصحيحة

| الأحكام | تشابه | | | اختلاف | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العوامل / التبريرات | السن ف = 2,70 | نوع المقارنات (م، ع، أ) ف = 2,22 | نوع المقارنات وتفاعلها مع السن ف = 4,22 | السن ف = 2,70 | نوع المقارنات (م، ع، أ) ف = 2,22 | نوع المقارنات وتفاعلها مع السن ف = 4,22 |
| البؤرية الصحيحة | ف = 4,62 دالة | ف = 7,13 دالة | ف = 4,08 دالة | ف = 18,5 دالة | ف = 83,40 دالة | ف = 9,17 دالة |

بناء على هذا التحديد، يمكننا أن نستخلص النتائج الآتية:

- إن عدد التبريرات البؤرية الصحيحة يتزايد مع التقدم في السن بالنسبة لأحكام التشابه والاختلاف على حد سواء. فالدلالة الاحصائية لكمية هذا التزايد جاءت مؤكدة بشكل واضح، إذ أن قيمتي «ف» قد تمثلنا على التوالي في: (ف = 4,62) و (ف = 18,15).
- إن الفرق بين عدد التبريرات البؤرية الصحيحة الخاصة بأحكام التشابه، والمتعلقة بالمقارنات الأفقية من جهة والمقارنات العمودية والموضوعية[1] من جهة أخرى، يرتفع مع التطور في السن لصالح هذه الأخيرة. وهذا ما يؤكد على أن الأطفال يجدون صعوبة واضحة في التعبير عن عناصر التحويل والارجاع بمعزل عن اتجاهها، إذ وكما لاحظنا ذلك ألناء التطبيق، فإن الطفل غالباً ما يشير على سبيل المثال إلى وجود الفرق بين «أخذ السيد عمر كتاباً وأعطى السيد عمر كتاباً»، لكنه نادراً ما نجده يعطي تبريرات مقعنة عن مواصفات هذا الفرق وهذا ما يبقي إجاباته مفعمة بالغموض الذي يصعب معه التحقق من دلالة هذا الفرق.
- إن الفرق بين عدد التبريرات البؤرية الصحيحة الخاصة بأحكام الاختلاف، والمتعلقة بالمقارنات الموضوعية من جهة والمقارنات العمودية والأفقية من جهة أخرى، يتزايد مع التقدم في السن لصالح المقارنات الأفقية، حيث أن المفحوصين وعلى الخصوص أطفال الابتدائي الأول والثاني يعبرون بوضوح تام عن اختلاف الاتجاه بالنسبة لعمليات التحويل. أما بالنسبة للمقارنات الموضوعية، فإن المفحوصين يجدون صعوبات في إعطاء تبريرات صحيحة عن أوجه الاختلاف لكون أن طبيعة الأسئلة في هذه المقارنات لا تسمح ربما بذلك.
- يلاحظ بشكل عام أن المفحوصين، بما في ذلك أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، لم يتوفقوا في بلوغ الحد الأقصى المطلوبة من التبريرات البؤرية الصحيحة.

ب ـ التبريرات البؤرية الخاطئة:

تمثل معطيات هذا الجدول متوسطات التبريرات البؤرية الخاطئة:

---

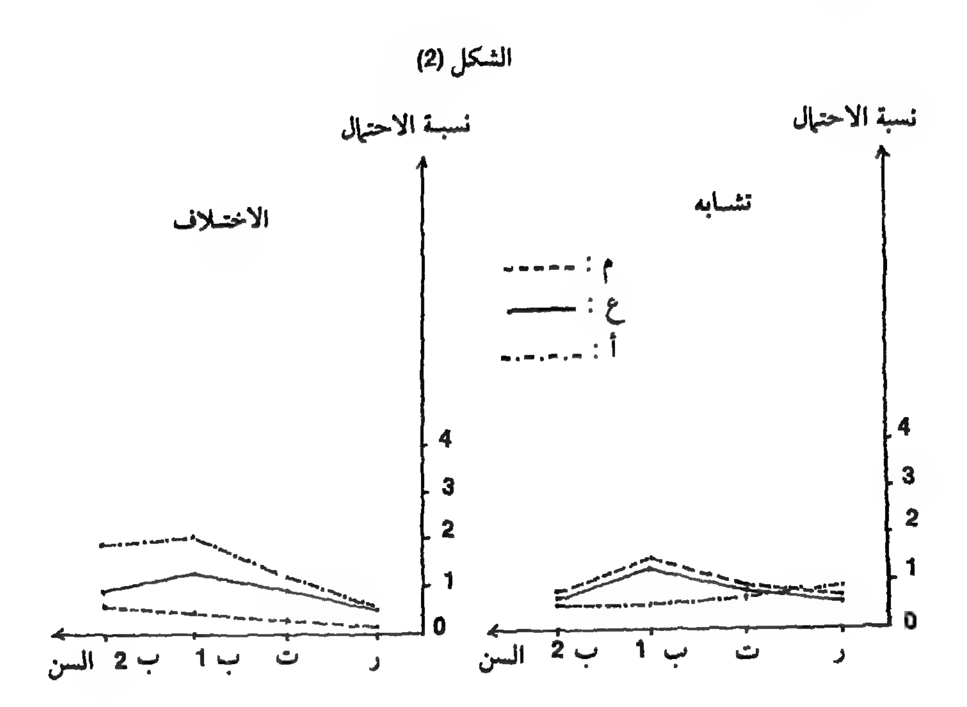
(1) نسبة إلى الموضوع.

جدول (5) متوسطات التبريرات البؤرية الخاطئة

| | السن | ر | | ت | | ب1 | | ب2 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أنواع المقارنات | الأحكام/ التبريرات | ت | خ | ت | خ | ت | خ | ت | خ |
| م | عددها | 14 | 2 | 18 | 4 | 30 | 8 | 16 | 12 |
| | متوسطها | 0,7 | 0,1 | 0,9 | 0,2 | 1,5 | 0,4 | 0,8 | 0,6 |
| ع | عددها | 12 | 10 | 16 | 18 | 26 | 26 | 14 | 18 |
| | متوسطها | 0,6 | 0,5 | 0,8 | 0,9 | 1,3 | 1,3 | 0,7 | 0,9 |
| أ | عددها | 18 | 10 | 14 | 14 | 10 | 42 | 12 | 38 |
| | متوسطها | 0,9 | 0,5 | 0,7 | 1,2 | 0,5 | 2,1 | 0,6 | 1,9 |

بـالاستناد إلى بيـانات هـذا الجدول، يمكن تشخيص التـدرج البيـاني لهـذه التبريرات :

الشكل (2)




إذن، إذا كان هذا الشكل، يبين العدد المتوسط للتبريرات البؤرية الخاطئـة حسب كل مستوى نمائي، فإن نتائج المقـارنات الأفقيـة الممثلة فقط بثلاثـة بنود في الاختبار الأصلي قد تمت مضاعفتها وذلك بقصد تسهيل عملية المقارنـة بينها وبـين نتائج المقارنات الموضوعية والعمودية المتكونة وعلى التوالي من ستة بنود. ونقدم فيما يلي القيم الكمية لأثر عاملي السن ونوع المقارنات في متوسط هذه التبريرات، والتي تم استخلاصها بناء على توظيف أسلوب تحليل التباين.

جدول (6) أثر السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات البؤرية الخاطئة

| الأحكام | التشابه | | | الاختلاف | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العوامل / التبريرات | السن<br>ف = 2,70 | نوع المقارنات<br>(م، ع، أ)<br>ف = 2,22 | السن وتفاعله<br>مع نوع المقارنات<br>ف = 4,22 | السن<br>ف = 2,70 | نوع المقارنات<br>(م، ع، أ)<br>ف = 2,22 | السن وتفاعله<br>مع نوع المقارنات<br>ف = 4,22 |
| البؤرية الخاطئة | ف = 0,68<br>غير دالة | ف = 2,75<br>غير دالة | ف = 1,07<br>غير دالة | ف = 1,71<br>غير دالة | ف = 12,35<br>دالة | ف = 1,11<br>غير دالة |

نستنتج من القيم المتضمنة في هذا الجدول النتائج التالية:

- إن متوسطات التبريرات البؤرية الخاطئة تبدو ضعيفة ولا تتغير بشكل دال مع التطور النهائي، فالقيم الفائية المعبرة عن ذلك لا تتجاوز (0.68) بالنسبة لأحكام التشابه و (1.71) بالنسبة لأحكام الاختلاف.

- في حالة أحكام التشابه، تبدو هذه المتوسطات أيضا جد ضعيفة في الأنواع الثلاثة من المقارنات، حيث أن قيم الفوارق لم تعدُ على التوالي (ف: 2.75) بالنسبة لأنواع المقارنات و (ف = 107) بالنسبة لتفاعل السن مع نوع المقارنات.

- في حالة أحكام الاختلاف، وباستثناء علاقة هذه التبريرات بأنواع المقارنات التي بلغت قيمتها الفائية إلى (12,35) وهي قيمة دالة، فإن متوسطاتها المتبقية جاءت ضعيفة حيث أنها لم تتجاوز بالنسبة لتفاعل السن مع المقارنات القيمة (ف = 1,11) وهي قيمة غير دالة.

## 3 ـ أنواع التبريرات الصيغية:

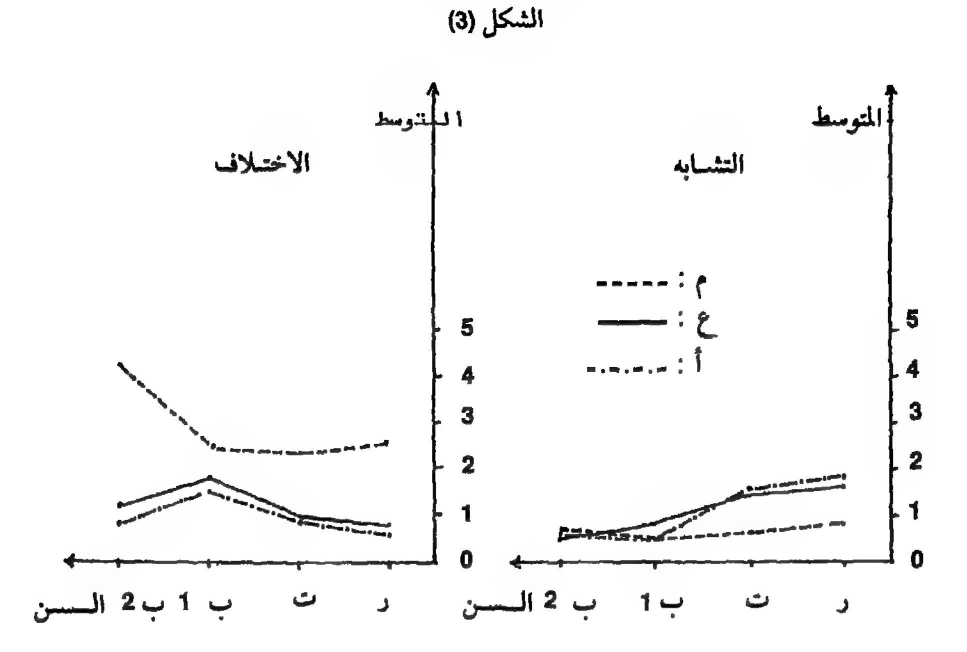
يوضح الجدول التالي عدد التبريرات الصيغية وقيمها المتوسطة:

جدول (7) متوسطات التبريرات الصيغية

| أنواع المقارنات | السن | ر | | ت | | ب1 | | ب2 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الأحكام /التبريرات | ت | خ | ت | خ | ت | خ | ت | خ |
| م | عددها | 16 | 52 | 12 | 48 | 10 | 50 | 14 | 84 |
| | متوسطها | 0,8 | 2,6 | 0,6 | 2,4 | 0,5 | 2,5 | 0,7 | 4,2 |
| ع | عددها | 32 | 16 | 28 | 20 | 16 | 36 | 10 | 24 |
| | متوسطها | 1,6 | 0,8 | 1,4 | 1,0 | 0,8 | 1,8 | 0,5 | 1,2 |
| أ | عددها | 36 | 12 | 30 | 18 | 10 | 30 | 12 | 16 |
| | متوسطها | 1,8 | 0,6 | 1,5 | 0,9 | 0,5 | 1,5 | 0,6 | 0,8 |

ويمكن تشخيص التدرج البياني لهذه المتوسطات في الشكل الآتي :ـ

الشكل (3)




تبعاً لهذا الشكل الذي يبين التدرج البياني لمتوسطاته التبريرات الصيغية وتوزيعها حسب مستويات السن وأنواع المقارنات، نشير إلى أن الاداءات الخاصة بالمقارنات الأفقية قد تمت مضاعفتها. وسنحاول فيما يلي، وقبل التطرق إلى أهم النتائج المستخلصة في هذا المضمار، التعريف بقيم الفروق التي توصلنا إليها بناء على استخدام أسلوب تحليل التباين.

جدول (8) أثر السن ونوع المقارنات في عدد التبريرات الصيغية

| الأحكام | التشابه | | | الاختلاف | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العوامل / التبريرات | السن ف = 2,70 | نوع المقارنات ف = 2,22 | السن وتفاعله مع نوع المقارنات ف = 4,22 | السن ف = 2,70 | نوع المقارنات ف = 2,22 | السن وتفاعله مع نوع المقارنات ف = 4,22 |
| أثر السن في نوع المقارنات | ف = 4,03 دالة | ف = 4,32 دالة | ف = 2,65 غير دالة | ف = 1,76 غير دالة | ف = 33,05 دالة | ف = 6,616 دالة |
| أثر السن في المقارنات الموضوعية | | | ف = 5,27 دالة | | | |
| أثر السن في المقارنات العمودية | | | ف = 1,15 غير دالة | | | |
| أثر السن في المقارنات الأفقية | | | ف = 1,58 غير دالة | | | |

كثيرة هي النتائج التي يمكن استخلاصها من معطيات هذا الجدول والجدول السابق، سنبقى في هذا الإطار على أهمها.

إن متوسطات العناصر الصيغية لأحكام التشابه تنخفض مع التقدم في السن، حيث أن قيمها قد تراوحت بين (0.8) لأطفال الروض و (0.6) لأطفال التحضيري و (0.5) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات الموضوعية، وبين (1,6) لأطفال الروض و (1,4) لأطفال التحضيري و (0.8) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات العمودية، وبين (1.8) لأطفال الروض و (1,5) لأطفال التحضيري، و (0.5) لأطفال الابتدائي الأول بالنسبة للمقارنات الأفقية، والملاحظ أن عدد هذه التبريرات ومتوسطاتها تبدو مرتفعة بالنسبة للمقارنات العمودية والأفقية وضعيفة نسبياً بالنسبة للمقارنات الموضوعية.

إن متوسطات التبريرات الصيغية لأحكام الاختلاف لا تتغير مع التقدم في السن، إذ أن القيم المعبرة على هذه المتوسطات قد تراوحت بين (0,8) لأطفال الروض و (1,0) لأطفال التحضيري و (1.8) لأطفال الابتدائي الأول و (1.2) لأطفال الروض و (0.9) لأطفال التحضيري و (1.5) لأطفال الابتدائي الأول و (0.8) لأطفال الابتدائي الثاني بالنسبة للمقارنات الأفقية. لكن وعلى الرغم من عدم تأثر هذه التبريرات بعامل السن، فإن تأثرها بنوع المقارنات هو جد مهم، حيث أن قيمة هذا التأثير قد بلغت إلى (ف = 33,05) وهي قيمة مؤكدة وذات دلالة احصائية مرتفعة.

مما يلاحظ على المقارنات الموضوعية، هو أن عدد التبريرات الصيغية يحظى فيها بأهمية واضحة، والخصوص فيما يتعلق بأحكام الاختلاف، حيث أن هذا العدد يتزايد في الارتفاع مع التقدم في السن، فمتوسطه العام يصل إلى (2,92) وقيمته الفائية[1] بلغت إلى (5,27). وفي تقديرنا أن السبب الرئيس لهذا الارتفاع يكمن في تماثل الأفعال المعتمدة في هذه المقارنات إذ أن العناصر الصيغية تشكل الإجابات الوحيدة الممكنة. وعلى العكس من ذلك، فإن عدد التبريرات الصيغية

(1) نسبة إلى (ف) التي تعبر من الناحية الاحصائية عن دلالة الفروق.

الخاصة بالمقارنات العمودية والأفقية لا تتغير بشكل دال مع التطور النمائي، إذ أن قيمها الفائية لم تتجاوز على التوالي (ف = 1,15) و (ف = 1,58).

بشكل عام، يمكن التأكيد على أن عدد التبريرات البؤرية المقدمة من طرف الأطفال، وخاصة الصحيحة منها، يتزايد مع التقدم في السن (الجدول: 3)، في حين أن عدد التبريرات الصيغية يبقى ثابتاً أو يميل أحيانا إلى التقلص النسبي، ما عدا في بعض الحالات المرتبطة بالمقارنات الموضوعية، وبشكل أساسي لدى أطفال الابتدائي الأول والثاني (الجدول: 7).

## 4 ـ مقارنة عدد التبريرات الخاصة بأحكام التشابه والاختلاف:

بالعودة إلى الجداول (3)، (5)، (7) التي تبين، وعلى التوالي عدد التبريرات البؤرية والصيغية، تمكننا من صياغة هذا الجدول الذي جمعنا فيه عدد التبريرات المتعلقة بالمقارنات الثلاث، الأمر الذي ساعدنا على تحديد القيم المتوسطة والنسب الاحتمالية لهذه التبريرات[1].

---

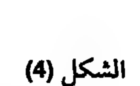
(1) إن المقصود بمتوسط التبريرات، صحيحة كانت أم خاطئة، هو عدد التبريرات المقدمة من لدن المفحوصين مقسوم على تكرارات كل مجموعة عمرية، وإن المقصود بنسبة الاحتمال هو عدد العناصر البؤرية الصحيحة أو الخاطئة مقسوم على عدد العناصر البؤرية الممكنة نظريا، أي (37) بالنسبة لحكم التشابه و (21) لحكم الاختلاف.

**جدول (9)**

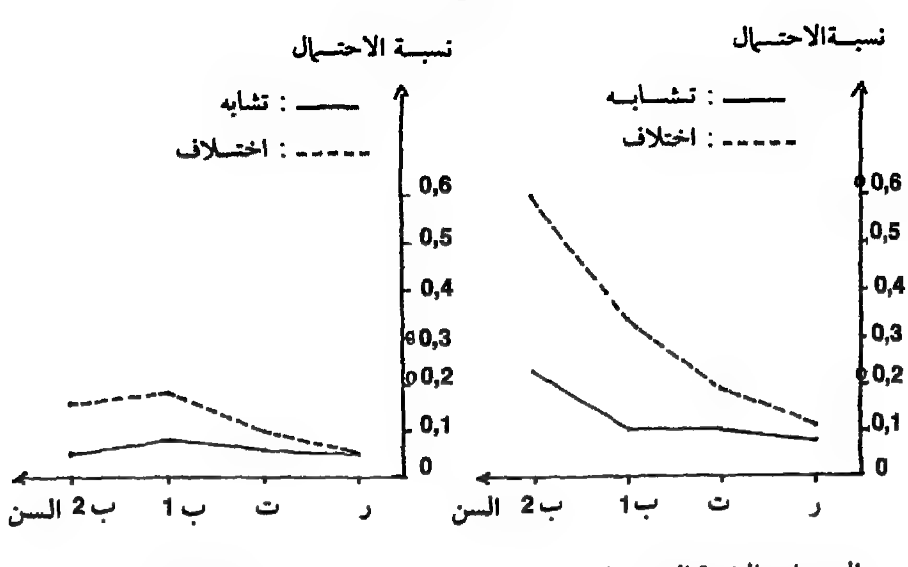
**متوسطات التبريرات البؤرية والصيغية ونسب احتمالاتها**

| أنواع التبريرات | الأحكام | السن | ر | ت | ب1 | ب2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بؤرية صحيحة | ت | عددها | 61 | 74 | 74 | 171 |
| | | متوسطها | 3,05 | 3,7 | 3,7 | 8,55 |
| | | احتمالها | 0,08 | 0,1 | 0,1 | 0,23 |
| | خ | عددها | 50 | 81 | 143 | 252 |
| | | متوسطها | 2,5 | 4,05 | 7,15 | 12.6 |
| | | احتمالها | 0,11 | 0,19 | 0,34 | 0,60 |
| بؤرية خاطئة | ت | عددها | 44 | 48 | 66 | 42 |
| | | متوسطها | 2,2 | 2,4 | 3,3 | 2,1 |
| | | احتمالها | 0.05 | 0,06 | 0,08 | 0,05 |
| | خ | عددها | 22 | 46 | 76 | 68 |
| | | متوسطها | 1,1 | 2,3 | 3,8 | 3,4 |
| | | احتمالها | 0,05 | 0,10 | 0,18 | 0,16 |
| صيغة | ت | عددها | 84 | 70 | 36 | 36 |
| | | متوسطها | 4,2 | 3,5 | 1,8 | 1.8 |
| | خ | عددها | 80 | 86 | 116 | 124 |
| | | متوسطها | 4,0 | 4,3 | 5,8 | 6,2 |

ويمكن تشخيص بيانات هذا الجدول في الشكل التالي الذي يوضح التدرجات البيانية للنسب الاحتمالية الخاصة بالتبريرات الصيغية.

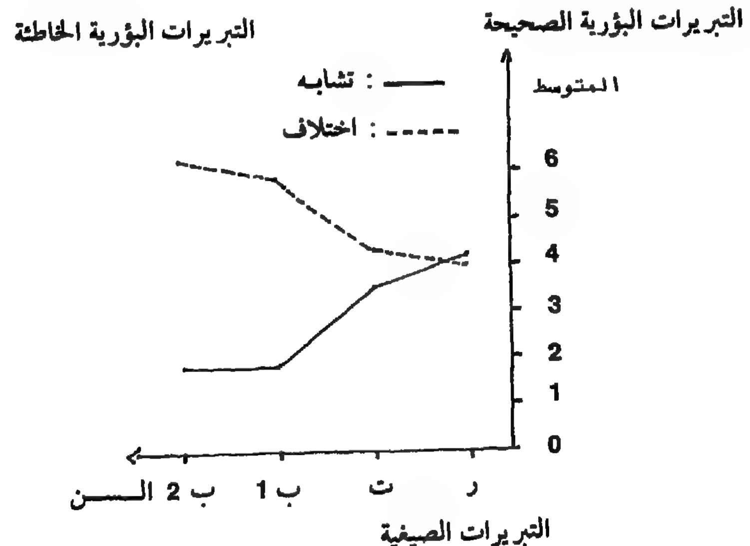


الشكل (4)




التبريرات البؤرية الصحيحة

التبريرات البؤرية الخاطئة




التبريرات الصيغية

وقد استلزمت مقارنة التبريرات الخاصة بأحكام التشابه والاختلاف، الاستناد إلى أسلوب تحليل التباين، وذلك بقصد استخلاص القيم الفائية المعبرة عن دلالة أثر عاملي السن ونوع الحكم (تشابه أو اختلاف أو هما معا) في هذه التبريرات.

جدول 10

أثر عاملي السن والحكم في أنواع التبريرات

| العوامل أنواع التبريرات | أحكام التشابه والاختلاف | متوسط الفرق | السن وأحكام التشابه والاختلاف |
|---|---|---|---|
| البؤرية الصحيحة | ف = 6,63 دالـة | 36,5 | ف = 13,37 دالـة |
| البؤرية الخاطئة | ف = 3,19 غير دالة | 3 | ف = 08, 4 غير دالة |
| التبريرات الصيغية | ف = 6.89 دالـة | 45 | ف =14,12 دالـة |

تسمح معطيات هذا الجدول باستخلاص النتائج الآتية :

- الملاحظ أنه حتى بالنسبة للمفحوصين صغار السن، هناك اجابات تعبر بشكل دال على الإدراك المبكر لأوجه الاختلاف بين دلالات الأفعال المبحوثة أكثر من إدراك أوجه التشابه. فالتبـاين بين هـذين النمـطين من الأحكـام يـتزايـد في الارتفـاع مع التقـدم في السن. وهذه نتيجـة تؤكدهـا من ناحيـة القيم الفائيـة للتبـريرات البؤريـة الصحيحـة والصيغيـة، إذ تمثلت عـلى التـوالي في: (ف = 6,63)و (ف = 6,89)، ومن نـاحية أخـرى التدرجـات البيـانيـة التي يتضمنهـا الشكل بنفس التبريرات.
- الملاحظ أيضا أن المفحـوصين، حتى بـالنسبة للمجمـوعة التي تمثـل الروض، وهم من الذين لم تتكون لديهم بعد المعارف الكافية حول دلالة الفعل المعين، يعتبرون الأفعال المبحـوثة، وعـلى الخصوص في المقـارنات العمـودية والأفقيـة أفعالاً غير مترادفة. وهذا ما يؤكد مصداقية النتيجة السابقة، حيث أن الطفل،

وكما لاحظنا ذلك أوجه الاختلاف بين الفعلين المقارنين، في حين أن العكس هو الصحيح بالنسبة لإدراك أوجه التشابه.

- الواقع أن مطالبة الطفل بتعيين أوجه التشابه بين جملتين مثل: «أخذ السيد عمر حلويات/ اشترى السيد عمر حلويات» يستوجب منه التوفر على تمثيلات دلالية تتجاوز في مستوى تجريدها ما يتطلبه منه تعيين أوجه الاختلاف بين الجملتين نفسهما. ويعني هذا أنه إذا كان يستلزم الانفصال عن بقية عناصر التمثل الدلالي ليصبح بعد ذلك قابلاً للإدراك من طرف الطفل، فإن عنصر التشابه، وعلى العكس من ذلك، يشترط أولاً مثل هذا الانفصال ليظهر بعد ذلك بمظهر العنصر المشترك القابل للإدراك من لدن الطفل. والحقيقة أن هذه النتيجة لا تختلف كثيراً عما حاولت بعض الدراسات إثباته بالنسبة لبعض أفعال انتقال الملكية[1] وبعض أسماء الموضوعات[2].

## 5 ـ أنواع النتائج حسب مقارنة الأفعال:

يشكل اختبار (كا 2) الأسلوب الاحصائي الذي اعتمدناه في مقارنة أداءات المفحوصين على مختلف الأفعال المدروسة في هذا البحث، حيث أن الفروق بين هذه الاداءات قد تم اعتبارها ذات دلالات احصائية مؤكدة ابتداء من الحد (0,05).

### أ ـ الأفعال ونظام اكتسابها:

لقد فضلنا الاعتماد في تحديد دلالات هذه الأفعال ونظام اكتسابها من طرف الأطفال، على طريقتين رئيستين :

---

(1) Bernicot (J), Le developpemnt des représentations sémantiques d'actions, thése de 3e Cycle, poitiers. 1979, p: 118 / 119.

(2) Du Boucheron (B), Cotillon (M), «les enfants organisent - ils hiérarchiquement des concepts d'objetds? «Cahiersde psychologie du sud - Est 1978, 21, 17, 35.

### 1 ـ طريقة اختبار (كا 2):

يتبين من اختبار مقارنة الأفعال الذي وضعناه أن كل فعل من الأفعال المبحوثة (أخذ، أعطى، اشترى اقترض، وأقرض) يندرج في أربع مقارنات متميزة: واحدة تتعلق بالمقارنات الموضوعية، واثنتان ترتبطان بالمقارنات العمودية وواحدة تخص المقارنات الأفقية. فعلى سبيل المثال يوجد فعل (أخذ) في المقارنات الآتية: «أخذ السيد عمر كتاباً/ أخذ السيد عمر منزلاً» بالنسبة للمقارنات الموضوعية، و«أخذ السيد عمر حلويات/ اشترى السيد عمر حلويات ثم أخذ السيد عمر كتاباً/ اقترض السيد عمر كتاباً» بالنسبة للمقارنات العمودية و«أخذ السيد عمر كتاباً/ أعطى السيد عمر كتاباً» بالنسبة للمقارنات الأفقية. وكما أن فعل (باع) قد تم ادراجه في أربع مقارنات على النحو الآتي: «باع السيد عمر ساعة/ باع السيد عمر عمارة» بالنسبة للمقارنات الموضوعية، و«باع السيد عمر بقرة/ أعطى السيد عمر بقرة ثم باع السيد عمر محفظة/ أقرض السيد عمر محفظة» بالنسبة للمقارنات العمودية، وأخيراً «باع السيد عمر طاولة/ اشترى السيد عمر طاولة» بالنسبة للمقارنات الأفقية[1].

وتبعاً لمفتاح التصحيح الذي اعتمدناه في هذا الاختبار، فإن إجابة الطفل على الفعل المعين تعتبر صحيحة، إذا كانت تتضمن على الأقل، وبالنسبة للمقارنات الأربع، تبريراً بؤرياً صحيحاً واحداً غير متبوع بأي تبرير بؤري خاطىء. وبناء على هذا المعيار نقدم فيما يلي الجدول الكامل للاجابات الصحيحة المقدمة من لدن المفحوصين على كل فعل.

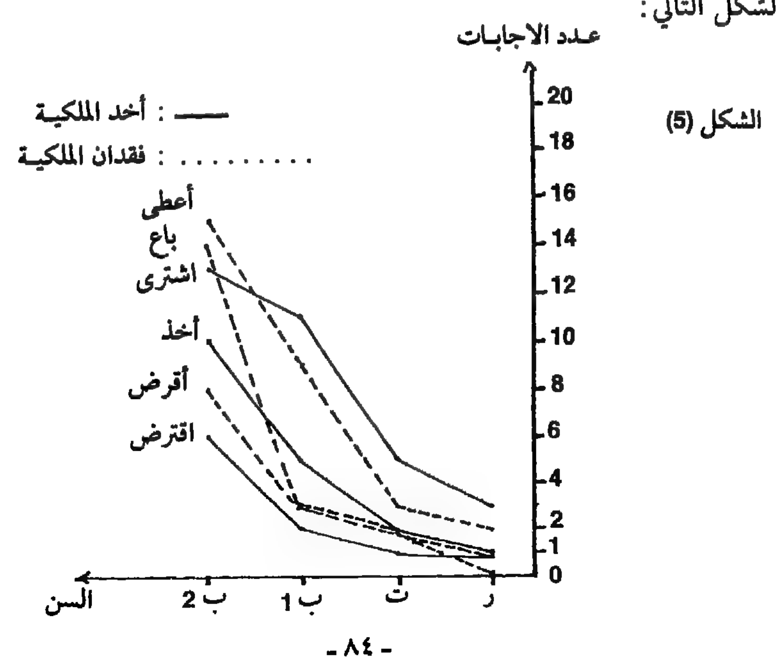
---

(1) نشير إلى أن الشكل النهائي لهذا الاختبار يوجد في نهاية هذا البحث.

## جدول (11)
## عدد الاجابات الصحيحة على كل فعل

| الاجابات الصحيحة حسب السن / الأفعال | ر | ت | ب 1 | ب 2 |
|---|---|---|---|---|
| أخـــذ | 1 | 2 | 5 | 10 |
| أعطـــى | 2 | 3 | 9 | 15 |
| اشتـــرى | 3 | 5 | 11 | 13 |
| بـــاع | 1 | 2 | 3 | 14 |
| اقتـرض | 1 | 1 | 2 | 6 |
| أقـــرض | 0 | 2 | 3 | 8 |

ويمكن تشخيص التـدرج البياني لهـذه الاجابـات من خـلال الاعتـماد عـلى الشكل التالي:




الشكل (5)

بالرجوع إلى معطيات الجدول (11)، نلاحظ أن الفرق بين عدد الاجابات الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين على مختلف الأفعال هو فرق ضعيف، حيث لا يتجاوز في أقصى الحدود تسع إجابات فقط بالنسبة لفعل (أعطى) في مقابل فعل (اقترض)، وكتوضيح لهذه المسألة نقدم فيما يلي هذا الجدول التي يتضمن قيم الفروق بين الاجابات الصحيحة على الأفعال البسيطة (أخذ، أعطى) من جهة والأفعال المعقدة (اشترى، باع، اقترض، أقرض) من جهة أخرى.

**جدول (12)**

**الفروق بين الاجابات الصحيحة على الأفعال البسيطة والمعقدة**

| السن | ر | | ت | | ب 1 | | ب 2 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأفعال البسيطة / الأفعال المعقدة | أخذ | أعطى | أخذ | أعطى | أخذ | أعطى | أخذ | أعطى |
| اشترى | -2 | -1 | -3 | -2 | -6 | -2 | -3 | +2 |
| باع | 0 | +1 | 0 | +1 | +2 | +6 | -4 | +1 |
| اقترض | 0 | +1 | +1 | +2 | +3 | +7 | +4 | +9 |
| أقرض | 0 | +2 | 0 | +1 | +2 | +6 | +2 | +7 |

نستنتج من القراءة الأولية لدلالات هذه الفروق أن الطفل يكتسب دلالات الأفعال بغض النظر عن بساطتها أو تعقيدها، حيث يمكنه أن يكتسب دلالة فعل اشترى مثلا، وهو فعل معقد، في نفس الوقت الذي يكتسب فيه دلالة فعل أخذ، وهو فعل بسيط. فالفرق بين اجاباته الصحيحة على هذين الفعلين هو فرق ضئيل.

ولكي نتحقق بشكل أكثر من دلالة هذه الفروق اعتمدنا على اختبار (كا 2) الذي أسعفنا في انجاز عدة مقارنات يتعلق أهمها بالأفعال البسيطة والمعقدة من جهة والأفعال المركبة من جهة ثانية ثم أخيراً الأفعال المبحوثة ككل.

ـ دلالة الفروق بين الأفعال البسيطة والمعقدة:

جدول (13)

الإجابات الصحيحة على الأفعال البسيطة

والمعقدة ودلالة فروقها (درجة الحرية = 1)

| السن | ر | | | ت | | | ب1 | | | ب2 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفروق ودلالاتها / الأفعال | ك[1] | كَ[2] | كا2 | ك | كَ | كا2 | ك | كَ | كا2 | ك | كَ | كا2 |
| ـ أخذ | 1 | 2 | 0,25 | 2 | 3,5 | 0,75 | 5 | 8 | 1,56 | 10 | 11,5 | 0,17 |
| ـ اشترى | 3 | 2 | غير دالة | 5 | 3.5 | غير دالة | 11 | 8 | غير دالة | 13 | 11.5 | غير دالة |
| ـ أخذ | 1 | 1 | 0,50 | 2 | 1,5 | 0 | 5 | 3,5 | 0,57 | 10 | 8 | 0.96 |
| ـ اقترض | 1 | 1 | غير دالة | 1 | 1,5 | غير دالة | 2 | 3,5 | غير دالة | 6 | 8 | غير دالة |
| ـ أخذ | 1 | 1 | 0.50 | 2 | 2 | 0,25 | 5 | 4 | 0,12 | 10 | 19 | 0,37 |
| ـ باع | 1 | 1 | غير دالة | 2 | 2 | غير دالة | 3 | 4 | غير دالة | 14 | 19 | غير دالة |
| ـ أخذ | 1 | 0.5 | 0 | 2 | 2 | 0,25 | 5 | 4 | 0,12 | 10 | 9 | 0.05 |
| ـ أقرض | 0 | 0,5 | غير دالة | 2 | 2 | غير دالة | 3 | 4 | غير دالة | 8 | 9 | غير دالة |
| ـ أعطى | 2 | 2,5 | 0 | 3 | 4 | 0,12 | 9 | 10 | 0.05 | 15 | 14 | 0.03 |
| ـ اشترى | 3 | 2,5 | غير دالة | 5 | 4 | غير دالة | 11 | 10 | غير دالة | 13 | 14 | غير دالة |
| ـ أعطى | 2 | 1,5 | 0 | 3 | 2 | 0,25 | 9 | 5,5 | 3,27 | 15 | 10,5 | 3,04 |
| ـ اقترض | 1 | 1,5 | غير دالة | 1 | 2 | غير دالة | 2 | 5,5 | غير دالة | 6 | 10,5 | غير دالة |
| ـ أعطى | 2 | 1.5 | 0 | 3 | 2,5 | 0 | 9 | 6 | 2,08 | 15 | 14,5 | 0 |
| ـ باع | 1 | 1,5 | غير دالة | 2 | 2,5 | غير دالة | 3 | 6 | غير دالة | 14 | 14,5 | غير دالة |
| ـ أعطى | 2 | 1 | 0,50 | 3 | 2,5 | 0 | 9 | 6 | 2,08 | 15 | 11,5 | 1,56 |
| ـ أقرض | 0 | 1 | غير دالة | 2 | 2,5 | غير دالة | 3 | 6 | غير دالة | 8 | 11,5 | غير دالة |

(1) يشير الرمز (كـ) إلى التكرار التجريبية المتضمنة في الجدول (12).

(2) يشير الرمز (كَـ) إلى التكرارات النظرية التي تساوي إلى حاصل قسمة التكرارات التجريبية للفعلين المقارنين على اثنين.

تؤكـد قيم (كـا 2) الـواردة في هـذا الجـدول أن الفـروق بـين الاجـابـات الصحيحة للمفحوصين على الأفعال البسيطة والمعقـدة لا تحظى في مجملهـا، وتبعا للمستويات النهائية المعتمدة، بالدلالة الاحصائية الكافية. فعلى الرغم من الدلالة النسبية للفروق بين الاجابات الصحيحة المتعلقـة بفعل (أعـطى)من جهة وأفعـال (اقترض وباع وأقرض) من جهة أخرى، حيث أن أطفال الابتدائي الأول البالغين سن الثامنة يعرفون الفعل الأول أكثر من الأفعال الثلاثة الأخرى، عـلى الرغم من ذلـك يبدو أن الـطفل يكتسب في الغـالب هذه الأفعـال بشكل متـوازٍ بغض النظر عن بساطتها أو تعقدها.

ـ دلالة الفروق بين الأفعال المعقدة :

جدول (14) الاجابات الصحيحة على الأفعال المعقدة ودلالة الفروق بينها ( درجة الحرية : 1 )

| السن | ر | | | ت | | | ب1 | | | ب2 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفروق ودلالتها / الأفعال | كـ | كَ | كا2 | كـ | كَ | كا2 | كـ | كَ | كا2 | كـ | كَ | كا2 |
| ـ اقترض | 1 | 2 | 0,25 غير دالة | 1 | 3 | 1,50 غير دالة | 2 | 6,5 | 4,92 دالة | 6 | 9,5 | 1,89 غير دالة |
| ـ اشترى | 3 | 2 | | 5 | 3 | | 11 | 6,5 | | 13 | 9,5 | |
| ـ اقترض | 1 | 1 | 0 غير دالة | 1 | 1,5 | 0 غير دالة | 2 | 2,5 | 0 غير دالة | 6 | 10 | 2,45 غير دالة |
| ـ باع | 1 | 1 | | 2 | 1,5 | | 3 | 2,5 | | 14 | 10 | |
| ـ أقرض | 0 | 1,5 | 1,33 غير دالة | 2 | 3,5 | 0,57 غير دالة | 3 | 7 | 3,50 غير دالة | 8 | 10,5 | 0,76 غير دالة |
| ـ اشترى | 3 | 1,5 | | 5 | 3,5 | | 11 | 7 | | 13 | 10,5 | |
| ـ أقرض | 0 | 0,5 | 0 غير دالة | 2 | 2 | 0 غير دالة | 3 | 3 | 0 غير دالة | 8 | 11 | 1,13 غير دالة |
| ـ باع | 1 | 0,5 | | 2 | 2 | | 3 | 3 | | 14 | 11 | |

يظهر من معطيات هذا الجدول أن الفروق بين الاجابات الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين على الأفعال المعقدة لا تحظى في أغلبها بالدلالة الاحصائية اللازمة . فباستثناء حالة واحدة ظهر فيها أن أطفال الابتدائي الأول يعرفون فعل اشترى بنسبة أفضل من فعل اقترض، حيث وصلت قيمة (كا 2) إلى (4,92)، فإن القيم الأخرى جاءت كلها ضعيفة، اللهم ما يتعلق بالدلالة النسبية المؤكدة عند الحد (0,10) لقيم الفرق بين فعل اقترض وباع من جهة، إذ أن أطفال الابتدائي الثاني يعرفون فعل باع بنسة أكبر من فعل اقترض، وبين فعلي أقرض واشترى من جهة ثانية، حيث أن أطفال الابتدائي الأول يعرفون فعل اشترى بنسبة أفضل من فعل أقرض .

ـ دلالة الفروق بين الأفعال المتضادة :

جدول (15) الاجابات الصحيحة على الأفعال المتضادة ودلالة الفروق بينها

| السن | ر | | | ت | | | ب1 | | | ب2 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفروق ودلالتها / الأفعال | كـ | كَـ | كا2 | كـ | كَـ | كا2 | كـ | كَـ | كا2 | كـ | كَـ | كا2 |
| ـ أخذ | 1 | 1,5 | 0 غير دالة | 2 | 2,5 | 0 غير دالة | 5 | 7 | 0,64 غير دالة | 10 | 12,5 | 0,64 غير دالة |
| ـ أعطى | 2 | 1,5 | | 3 | 2,5 | | 9 | 7 | | 15 | 12,5 | |
| ـ اشترى | 3 | 2 | 0,25 غير دالة | 5 | 3,5 | 0,57 غير دالة | 11 | 7 | 3,50 غير دالة | 13 | 13,5 | 0 غير دالة |
| ـ باع | 1 | 2 | | 2 | 3,5 | | 3 | 7 | | 14 | 13,5 | |
| ـ اقترض | 1 | 0,5 | 0 غير دالة | 1 | 1,5 | 0 غير دالة | 2 | 2,5 | 0 غير دالة | 6 | 7 | 0,07 غير دالة |
| ـ اقرض | 0 | 0,5 | | 2 | 1,5 | | 3 | 2,5 | | 8 | 7 | |

يـلاحظ من معطيـات هذا الجـدول أن الفروق بـين الاجابـات الصحيحـة للمفحوصين على الأفعال المتقابلة هي فروق ضئيلة جدا، إذ أنها في مجموعها تفتقر إلى الدلالة الاحصائية الكافية. هنـاك استثناء واحـد يرتبط بـالفرق المـوجود بـين الاجابات الصحيحة على فعل (اشترى) من جهـة وفعل (بـاع) من جهة أخـرى. فقيمة هذا الفرق قد بلغت (كا 2 = 3,50) وهي قريبة نسبيا من القيمة (3,84) التي تعـبر عن الحـد الأول (0,05) من حـدود الثقـة والشـك. ويعني هـذا أن أطفـال الابتدائي الأول يعرفون فعل (اشترى) بنسبة أكبر من معرفتهم لفعل (باع).

**ـ دلالة الفروق بين الاجابات الصحيحة على الأفعال تبعا للسن:**

بالرجوع إلى الجدول (11) الذي يتضمن عدد الاجابات الصحيحة المقدمـة من طـرف المفحوصـين على كـل فعل، يمكننـا أن نتحقق الأن من كميـة الـتزايـد الطردي لهذه الاجابات تبعا للتقدم في السن وذلك من خلال استخـلاص قيم (كا 2) المعبرة عن دلالات هذا التزايد.

**جدول (16)**

**ارتفاع عدد الاجابات الصحيحة تبعا للسن**

| السن / الأفعال | ر | ت | ب 1 | ب 2 | قيم كا 2 (درجة الحرية = 2) | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أخذ | 1 | 2 | 5 | 10 | 8,43 | دالة عند 0,01 |
| أعطى | 2 | 3 | 9 | 15 | 12,50 | دالة عند 0,01 |
| اشترى | 3 | 5 | 11 | 13 | 6,62 | دالة عند 0,05 |
| باع | 1 | 2 | 3 | 14 | 18,60 | دالة عند 0,01 |
| اقترض | 1 | 1 | 2 | 6 | 4,40 | غير دالة |
| أقرض | 0 | 2 | 3 | 8 | 8,21 | دالة عند 0,05 |

يتضح من الدالة الاحصائية لقيم (كا 2) المرصودة في هذا الجدول أن عـدد الاجابات الصحيحة، وباستثناء تلك التي ترتبط بفعل اقترض، يتزايد مـع التطور النمائي.

**2 ـ طريقة نسبة الاحتمال:**

يمكن معالجة أيضا نظام استيعاب هذه الأفعال من طرف الأطفـال بناء عـلى حساب نسب احتمالات الاجابات الصحيحة على النحو الآتي[1]:

**جدول (17)**

**الأفعال ونسب احتمالات الاجابات الصحيحة**

| الأفعال | أخذ | أعطى | اشترى | باع | اقترض | أقرض |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أخذ | — | «0,88» | /0,61/ | /0,66/ | /0,22/ | /0,33/ |
| أعطى | «0,51» | — | /0,48/ | /0,41/ | /0,13/ | /0,24/ |
| اشترى | (0,31) | (0,46) | — | «0,43» | «0,25» | «0,37» |
| باع | (0,60) | (0,65) | «0,55» | — | «0,15» | «0,45» |
| اقترض | (0,40) | (0,15) | «0,40» | «0,20» | — | «0,30» |
| أقرض | (0,23) | (0,38) | «0,69» | «0,38» | «0,23» | — |

تبعاً للتمييز الذي أقمناه في هـذا الجدول بـين ثلاثـة مستويـات من النسب الاحتمالية، يمكننا أن نتأكد من مدى مصـداقية الفـرضية القـائلة بأن دلالـة الفعل

(1) كمثال على ذلك، نشير إلى أنه ليس هناك سـوى (16) إجابـة صحيحة عـلى فعل أعـطى ضمن (18) إجابة صحيحة على فعل (أخذ)، وبالتالي فإن نسبة الاحتمال تساوي هنـاك إلى (0,88)، أي حاصـل قسمة (16) على (18).

تتشكل عند الطفل بناء على الخبرات والتجارب التي يمر بها، حيث أن بؤرة فعل بسيط مثل «أخذ» لا تتكون بالضرورة قبل بؤرة فعل معقد مثل «اشترى» أو العكس. وهكذا فالملاحظ أن نسب الاحتمالات المستخلصة في هذا المجال تتوزع على النحو الآتي:

- تشير النسب الموضوعة بين خطين (/. . . ./)إلى أن الطفل غالبا ما يكتسب دلالات الأفعال البسيطة (أخذ، أعطى) قبل اكتسابه لدلالات الأفعال المعقدة (اشترى، باع، اقترض، أقرض).
- تشير النسب الموضوع بين قوسين (. . .) إلى أن اكتساب الطفل لفعل معقد مثل «اشترى» يتساوق ضمنياً مع اكتسابه لفعل بسيط مثل «أخذ». فباستثناء النسب المعبرة عن علاقة فعلي (اقترض وأعطى) ثم فعلي (أقرض وأخذ) التي لم تتجاوز على التوال: (0,15) و (0,23)، فإن بقية النسب تبدو مرتفعة.
- وتشير النسب الموضوعة بين مزدوجتين «. . .» إلى كميات العلاقات الموجودة بين الأفعال البسيطة من جهة والأفعال المعقدة من جهة أخرى، وهي كميات وسيطة بين النسب الأخرى.

وحتى نتحقق أكثر من أهمية هذه الاستنتاجات الأولية سنحاول فيما يلي استخلاص قيمة الفروق بين هذه المستويات الثلاثة معتمدين في ذلك على اختبار (كا 2) ودلالته الاحصائية[1].

---

(1) نشير إلى أن قيمة الوسيط لنسب الاحتمالات الواردة في الجدول (17) تساوي إلى (0,40).

جدول (18)

دلالة الفروق بين نسب الاحتمالات في المستويات الثلاثة

| نسب الاحتمالات / أنواع الاحتمالات | عدد النسب الأقل من 0,40 | عدد النسب الأكثر من 0,40 | المجموع | كا 2 | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين خطين | 4 | 4 | 8 | | |
| بين قوسين | 4 | 4 | 8 | | |
| بين مزدوجتين | 7 | 7 | 14 | | |
| المجموع | 15 | 15 | 30 | 1,67 | غير دالة |

ب ـ الأفعال ونظام اكتساب مركباتها العامة والخاصة

يتعلق الأمر في هذه الفقرة بفحص نظام اكتساب الأفعال المعقدة وعناصرها العامة والخاصة. ويتضمن الجدول التالي عدد المفحوصين الذين أدلوا باجابات تنطوي على الأقل، وبالنسبة لكل فعل من هذه الأفعال، على عنصر لتحويل الملكية (مركب عام) أو عنصر لتحويل النقود وإرجاع الموضوع (مركبات خاصة).

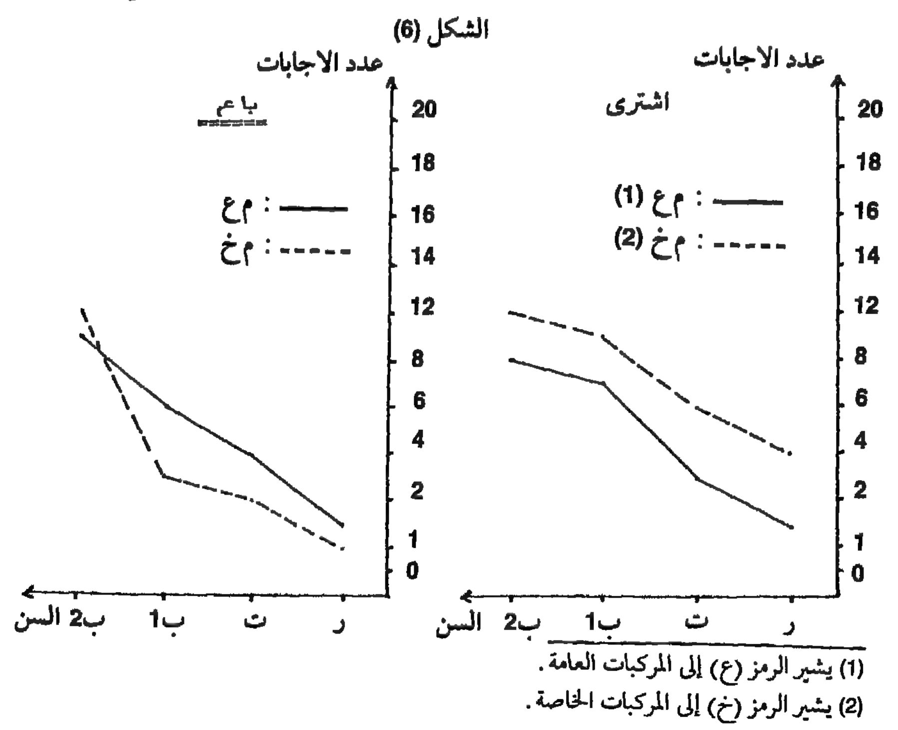
**جدول (19)**

**الأفعال المعقدة وعدد المركبات العامة والخاصة**

| السن | ر | | ت | | ب 1 | | ب 2 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أنواع المركبات / الأفعال | ع[1] | خ[2] | ع | خ | ع | خ | ع | خ |
| اشترى | 3 | 6 | 5 | 8 | 9 | 11 | 10 | 12 |
| باع | 3 | 2 | 6 | 4 | 8 | 5 | 11 | 12 |
| اقترض | 2 | 1 | 4 | 4 | 6 | 4 | 8 | 7 |
| أقرض | 1 | 0 | 3 | 4 | 6 | 7 | 7 | 8 |

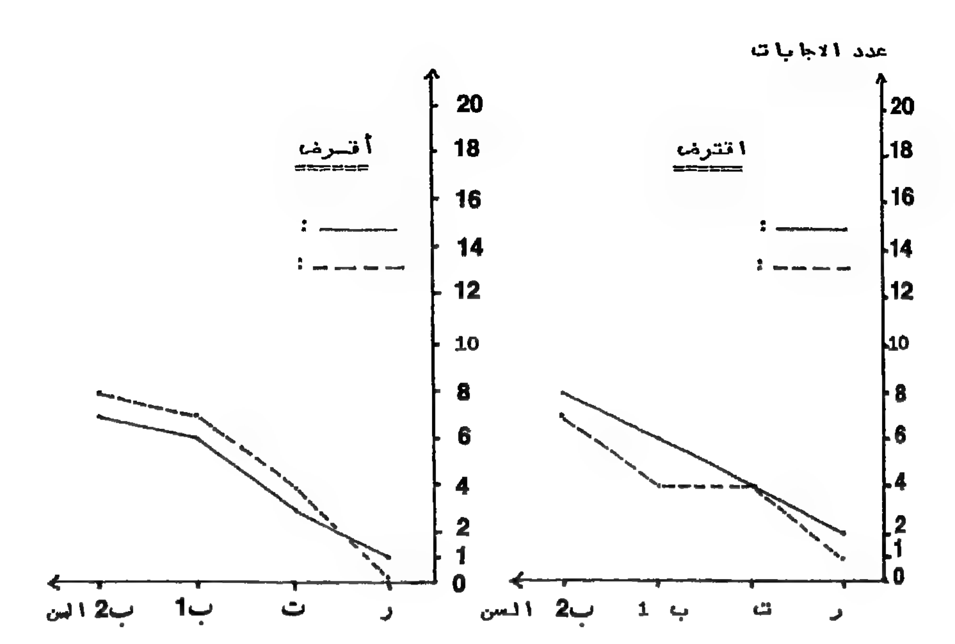
ويمكن تشخيص التدرجات البيانية لهذه المعطيات على النحو الآتي:

الشكل (6)




(1) يشير الرمز (ع) إلى المركبات العامة.

(2) يشير الرمز (خ) إلى المركبات الخاصة.




ومن خلال تطبيق اختبار (كا2) على معطيات الجدول (19) توصلنا إلى تحديد، وبالنسبة لكل فعل معقد ولكل مستوى نمائي، نسب الفروق ودلالاتها الاحصائية بين عدد المركبات العامة، وعدد المركبات الخاصة، ويوضح الجدول الآتي مضمون هذه الفكرة.

---

(1) يشير هذا الرمز إلى المركبات العامة.

(2) يشير هذا الرمز إلى المركبات الخاصة.

جدول (20)

الاجابات الصحيحة على الأفعال المتضادة ودلالة الفروق بينها ( درجة الحرية = 1 )

| السن | ر | | | ت | | | ب1 | | | ب2 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفروق ودلالاتها / الأفعال | كـ | كَـ | كا2 | كـ | كَـ | كا2 | كـ | كَـ | كا2 | كـ | كَـ | كا2 |
| اشترى | 3<br>6 | 4,5<br>4,5 | 1,08<br>غير دالة | 5<br>8 | 6,5<br>6,5 | 0,30<br>غير دالة | 9<br>11 | 10<br>10 | 0,05<br>غير دالة | 10<br>12 | 11<br>11 | 0,04<br>غير دالة |
| باع | 3<br>5 | 2,5<br>2,5 | 0<br>غير دالة | 6<br>4 | 5<br>5 | 0,10<br>غير دالة | 8<br>5 | 6,5<br>6,5 | 3,30<br>غير دالة | 11<br>12 | 11,5<br>11,5 | 0<br>غير دالة |
| اقترض | 1<br>1 | 1,5<br>1,5 | 0<br>غير دالة | 4<br>4 | 4<br>4 | 0,12<br>غير دالة | 6<br>4 | 5<br>5 | 0,10<br>غير دالة | 8<br>7 | 7,5<br>7,5 | 0<br>غير دالة |
| أقرض | 1<br>0 | 0,5<br>0,5 | 0<br>غير دالة | 3<br>4 | 3,5<br>3,5 | 0<br>غير دالة | 6<br>7 | 6,5<br>6,5 | 0<br>غير دالة | 7<br>3 | 0<br>7,5 | غير دالة |

نستنتج من معطيات هذا الجدول أن الفروق بين عدد المركبات العامة وعدد المركبات الخاصة لا تحظى بشكل عام بالدلالة الاحصائية المطلوبة رغم أن عدد المركبات الخاصة يتجاوز فيما يبدو عدد المركبات العامة. إلا أن الأخذ بهذا الاستنتاج يستوجب نوعاً من الحذر إذ يجب ألا ننسى أن المركبات العامة لتحويل الموضوع لا يمكنها أن تعبر سوى على أوجه التشابه، في حين أن المركبات الخاصة، وعلى العكس من ذلك، فهي تعبر في آن واحد على أوجه التشابه والاختلاف. ولهذا لا ضرورة للاستغراب حينما نلاحظ أن عدد تبريرات الاختلاف يتجاوز عدد تبريرات التشابه، وبالتالي لابد من التسليم بأن هذا العامل قد لعب دوره الفعال في النتائج المتضمنة في هذا الجدول.

## ثانياً: مناقشة النتائج واختبار الفرضيات:

يمكن التركيز في مناقشة أهم نتائج هذا البحث على المحاور الرئيسة التالية:

### 1 ـ عامل السن وأثره في اكتساب دلالة الأفعال:

أ ـ لقد أفضى بنا التحليل الاحصائي لأنواع التبريرات المقدمة من لدن المفحوصين إلى أن عدد العناصر البؤرية للتمثلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية يتزايد مع التطور النمائي بشكل تصاعدي بالنسبة للتبريرات البؤرية الصحيحة (الجدول: 3) وبشكل تنازلي بالنسبة للتبريرات البؤرية الخاطئة (الجدول: 5) وبشكل ثابت وأحيانا بطيء بالنسبة للتبريرات الصيغية (الجدول: 7). وهذا ما يبرهن على أن التمثل الدلالي للفعل المعين يتركب عند أطفال الروض البالغين سن الخامسة من عناصر صيغية محسوسة لا تتطور بشكل دال مع التدرج النمائي ومن عناصر بؤرية مجردة (عامة وخاصة) تكون في البداية قليلة نسبياً ثم تتكاثر بالتدريج مع التقدم في السن.

إذن، فالنتيجة هي أن عدد التبريرات البؤرية الصحيحة المقدمة من طرف المفحوصين، وخاصة الصحيحة منها، يرتقي مع التطور النمائي، في حين أن عدد التبريرات الصيغية يبقى ثابتاً أو يميل أحياناً إلى التقلص النسبي ما عدا في حالات

محدودة تتمثل على الخصوص في المقارنات الموضوعية، وبصورة أساسية تلك التي يعبر فيها أطفال الابتدائي الأول والثاني على أحكام الاختلاف (الجدول: 7).

ب ـ الواقع أن الأطفال الذين يشكلون عناصر عينة هذا البحث، بما في ذلك أطفال الروض البالغين سن الخامسة، غالبا ما يميزون بين الأفعال المدروسة بناء على عناصرها الصيغية المحسوسة المغايرة تماما لعناصرها البؤرية المجردة، وبالتالي فإن اكتسابهم لدلالات هذه الأفعال عادة ما يتم في الآن نفسه أو لنقل بشكل تزامني. وإن ما يؤكد مصداقية هذه النتيجة هي أن هؤلاء الأطفال، بما في ذلك أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، لم يتمكنوا، فيما يبدو من معطيات (الجدول: 5)، من الوصول إلى الحد الأقصى من التبريرات البؤرية الصحيحة.

ج ـ إن أهم ما يلاحظ على هاتين النتيجتين، هو اختلافهما الجذري من ناحية عما ذهبت إليه دراسة (د. جنتنر 1975) في كون أن الأطفال يكتسبون مفاهيم تحويل الملكية تبعا لهذا التدرج: فعند سن الرابعة يومثون بشكل جيد فعلي (أخذ وأعطى)، وعند سن السادسة يومثون فعلي (سدد وتبادل)، وعند سن الثامنة يومثون أفعال (اشترى وباع وأنفق)[1]. ومن ناحية أخرى اختلافهما النسبي عما أكدت عليه أولاً دراسة (ج. برنكوت 1979) من أن الأطفال المتراوحة أعمارهم بين الثامنة والتاسعة يقدمون اجابات تعبر على المقارنة الصحيحة للأفعال المتناولة في هذا البحث[2]، وثانياً دراسة (ب. دي بوشرون، 1981) التي تنص على أن سن التاسعة تشكل المرحلة الثالثة والأخيرة لاستقرار التمثلات الدلالية كتمثلات مجردة مكونة من عناصر بؤرية مستقلة[3].

## 2 ـ مظاهر العلاقة بين اكتساب الأفعال البسيطة والأفعال المعقدة

أ ـ إن التمثل الدلالي للفعل لا يتشكل، على ما يبدو من نتائج هذا البحث، من خلال التنظيم التدريجي للعناصر الدلالية المجردة وانضمامها المتواصل. فهو لا

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 30.
(2) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 31.
(3) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 32.

يتكـون عند الـطفل بنـاء على الانتقـال من العناصر الـدلالية العـامة إلى العنـاصر الدلالية الخاصة. وهذه مسألة تعبر عليها بشكل واضح العلاقة الطردية الموجـودة بين عدد الاجابات الصحيحة ومستويات السن، إذ وكما أكـدنا عـلى ذلك تعليقنـا على بيانات (الجدول: 13)، فإن عدد الاجابات الصحيحـة على الأفعـال البسيطة والمعقدة يتزايد بصورة إيجابية مع التطور النهائي وبتوازي كـل من العناصر العـامة والخاصة على حد سواء. فعلى الـرغم من الدلالـة النسبية للفـروق بين الاجـابات الصحيحة المتعلقة بفعـل «أعطى» من جهـة وأفعال «اقـترض، باع وأقـرض» من جهة أخرى، حيث أن أطفال الابتدائي الأول البالغين سن الثـامنة يفهمـون دلالة الفعل الأول بنسبة أفضل من دلالات الأفعال الأخرى، عـلى الرغم من ذلـك فإن هؤلاء الأطفال يكتسبون دلالة هذه الأفعـال بشكل متـوازي ومتزامن بغض النـظر عن بساطتها أو تعقيدها، وبالتالي فإن اكتسابهم للدلالة البؤرية المجـردة للأفعـال المعقدة (اشترى، باع، اقترض، وأقرض) لا يتضمن بالضرورة اكتسـابهم لدلالـة الأفعال البسيطة (أخذ وأعطى).

ب ـ إن نـظام اكتسـاب الأطفـال لأفعـال تحـويـل الملكيـة يستجيب فيـما يبـدو متمعطيات (الجدول: 14) لأسباب ذرائعية منفعية أكثر منها منـطقية[1]. فـالفروق الملاحظة بين هذه الأفعـال لا يمكن تأويلهـا أو تفسيرهـا على ضـوء نموذج التعقيـد الـدلالي المقترح من طـرف (إ. كـلارك) والمبني فقط عـلى مسلمات منـطقيـة، بـل العكس هو الصحيح، إذ أن الأطفال قد أبانوا في هذا البحث على معرفتهم لدلالة فعل (اشترى) بنسبة تتجاوز في مداها معرفتهم لأفعال (اقترض، أقرض وأخـذ). وأكثر من هذا فإن أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة يفهمون دلالة فعـل (باع) بحجم أكبر من فهمهم لدلالات أفعال (أخذ، اقترض، وأقرض).

إذن، وكما أشرنا إلى ذلك خلال تعليقنا على معطيات (الجـدول: 13)، فإن الأطفال غالباً ما يـدركون دلالات بعض الأفعـال المركبـة (خاصـة اشترى وبـاع) بنسب تتجـاوز في مضـامينهـا نسب إدراكهم لـدلالات بعض الأفعـــال البسيـطة (خاصة، أخذ) والمعقدة (خاصة اقترض وأقرض). وفي تقديرنـا الشخصي إن مرد

---

(1) يمكن الرجوع إلى مقدمة هذا البحث.

هـذه الفروق في نـظام اكتساب دلالات أفعـال تحويـل الملكية لا يكمن في عـوامل منطقية أو ما يشبه ذلك، بل يرجع في الأصـل إلى التجارب والخـبرات التي مر بهـا هؤلاء الأطفال. ويعني هذا أن التمثلات الدلالية للأفعـال الدالـة على الأحـداث المتـداولة والمـواقف المألـوفة داخـل الأوساط الاجتـماعيـة لهؤلاء، هي التي تحـظى ويغض النظر عن بساطتها أو تعقيدها، بالأسبقيـة على غـيرها سـواء على مستـوى الشكل والظهور أو على مستوى البنينة المتنامية.

ج — إن الاعتماد في هذا البحث على بعض المقارنـات الهادفـة إلى تحديـد العنصر الدلالي المشترك بين أفعال: أخذ/ اشترى، أعطى/ باع، أخذ/ اقترض. . الخ، قد تسبب لدى المفحوصين في مواجهة عدة صعوبات وفي مقدمتهـا فشلهم في عزل وتمييـز المظاهـر الدلاليـة المختلفة لهـذه الأفعال. وربمـا هذا مـا يفسر الانخفـاض النسبي للاجابات الصحيحة المقدمة من لدن هؤلاء على مثل هذه الأفعـال، بما في ذلك إجاباتهم على فعلي: (أخذ وأعطى)، وهي من الأفعال المألوفـة والمتداولـة في أوساطهم. فكثيرة هي الاجابات التي وجدناهـا أثناء تفـريغ بيـانات هـذا البحث تعبر من ناحية على فعلي (باع وأقرض) باستخدام دلالة فعل (أعطى) أو العكس، وتعبر من ناحية أخرى على فعلي: (اشترى واقترض) باستخدام دلالة فعل (أخـذ) أو العكس. ونعتقد أن سبب هذا الغموض يرجـع في جانبـه الأكبر إلى الأسـاليب المتبعة في توظيف دلالات هذه الأفعال داخل الأوساط الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، إذ غـالبا مـا نجدهـا تعبر عن أحـداث ومواقف كثـيرة التنوع والتبـاين من قبيـل: «سأعطيك سيارتي. . أعطيني بعض الدراهم. . الـدكان أمـامك خُـذْمَا تُـرِيد. . أنصحك بأخذ القطار عوض الحافلة. . الخ».

د — إن أهم ما يمكن تسجيله على المنحى العام لهذه النتائج الثلاث هو تساوقها الشبه كامل من ناحية أولى مع إحدى نتائج البحث الذي أنجـزته (ج. بـرنكوت) حـول دلالة نفس الأفعـال، ونعني بها تلك التي تشـير إلى أن اكتسـاب دلالـة فعـل معقد مثل: (اشترى، باع، اقـترض وأقرض) لا ينـطوي بالضرورة عـلى اكتساب دلالة فعل بسيط مثـل: (أخذ وأعـطى)[1]. ومن ناحيـة ثانيـة اختلافهـا التام مـع

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 31.

إحدى نتائج الدراسة التي قام بها (د. جنتنر) والتي مؤداها أن الطفل عادة ما يكتسب الأفعال البسيطة (أخذ وأعطى) ذات السمات الدلالية المحدودة قبل الأفعال المعقدة (اشترى وباع) ذات السمات الدلالية المتعددة[1]. ومن ناحية ثالثة وأخيرة تأكيدها من جهة على أن الطفل غالباً المعقدة (خاصة اشترى وباع) بنسب تتجاوز في كمها نسب إدراكه لدلالة الأفعال البسيطة (خاصة أخذ)، ومن جهة أخرى تركيزها على أهمية الخبرات والتجارب التي يمر بها الطفل في تشكل تمثلاته الدلالية.

### 3 ـ مظاهر العلاقة بين اكتساب المركبات العامة والمركات الخاصة

أ ـ إن الأطفال الذين تم إخضاعهم للاختبار قد أبانوا على إدراكهم لأوجه التشابة. وهذه مسألة لمسناها حتى لدى أطفال الروض البالغين سن الخامسة، إذ وعلى الرغم من محدودية معارفهم حول دلالة الفعل المعين، فقد وجدناهم يؤكدون وبشكل خاص في المقارنات العمودية والأفقية على اختلاف الأفعال وتباينها. وهذا ما يؤكد على أن الطفل غالبا ما يركز على أوجه الاختلاف بين الفعلين المقارنين عوض تركيزه على أوجه التشابه. وعلى أي فإن التباين بين هذه الأحكام يتزايد في الارتفاع مع التطور النمائي (الجدول: 9).

ب ـ الواقع أن العناصر البؤرية للمركبات العامة (تحويل الملكية) تتزامن في تشكلها عند الأطفال مع تشكل العناصر البؤرية للمركبات الخاصة (تحويل النقود، ارجاع الموضوع). فالفروق بين عدد هذه العناصر، وتبعا للاجابات الصحيحة المقدمة من لدن المفحوصين على الأفعال المعقدة، لا تحظى في معظمها بالدلالة الاحصائية التي ترجح كفة هذا العدد أو ذاك.

فباستثناء حالة واحدة ظهرر فيها أن أطفال الابتدائي الأول البالغين سن الثامنة يعرفون دلالة فعل (اشترى) بنسبة أكبر من معرفتهم لدلالة فعل (اقترض)، فليس هناك فرق في المنحى العام لاكتساب عناصر هذه الأفعال ومركباتها العامة والخاصة (الجدول: 20). وفي اعتقادنا أن هذا الاستثناء هو في

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 30.

الـواقع نـاتج عن الغمـوض الاصطلاحي لفعـل (اقترض) في حـد ذاته، إذ وكـما لاحظنا ذلك أثناء التطبيق فإن أغلب المفحـوصين، بمـا في ذلك أطفـال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، يطالبون بإعـادة الجمل التي تـنطوي على هـذا الفعل وعلى فعل (أقـرض) أيضا. فكثـيرة هي الاجابـات التي جاءت غـامضة أو أحيـاناً خاطئة على هذين الفعلين نظرا لغموضهما اللغوي وتعدد مترادفاتها، حيث نجد في مقابل (اقترض): استعار واستلف، وفي مقابل (أقرض): أعار وسلف.

ج ــ يظهر من مضامين هاتين النتيجتين أن التمثلات الدلالية للأفعال المعقدة لا تتشكل عند الطفل بناء على الانتقال من العناصر الدلالية العامة (تحـويل الملكيـة) إلى العناصر الدلالية الخاصة (تحويل النقود وإرجاع الموضوع) كما تنص عـلى ذلك إحدى نتائج دراسة (د. جنتنر)[1]، بل إن انبنـاء هذه التمثـلات عند الـطفل يتم بشكل متزامن. وربما أن ما توصلت إليه (ج. برنكوت) في هـذا النطاق لا يختلف كثيراً عمّا خلصنا إليه سوى في ترجيحها لكفة عدد المركبات الخاصة على كفـة عدد المركبات العامة[2].

## 4 ـ فرضيات البحث وحدود مصداقيتها:

لقد فضلنا الابقاء في هذا المجال على ثلاثة استنتاجـات رئيسـة، كلها تبـين مصداقية الفرضيات التي انطلقنا منها واضعة بذلك عـلامات استفهـام كبيرة أمـام نتائج بعض الدراسات التي تناولت نفس الأفعال بالبحث والتقصي، وفي مقدمتها دراسات (د. جنتنر) و(إ، كلارك) و (ب. دي بوشرون).

### أ ــ الاستنتاج الأول:

تشكل العناصر الصيغيـة جزءاً من التمثـلات الدلاليـة للأطفـال المتراوحـة أعمارهم بين الخامسة والتاسعة. وقد تم التأكدمن عدم التساوق المتنامي بـين هذه العناصر والمستويـات النهائيـة المعتمدة، حيث هنـاك تباين واضـح بينها وبـين هذه

---

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 30.

(2) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص: 31.

المستويات. وهذا ما يعبر على الارتباط الوثيق بين مكونات هذه العناصر وخصائص الموضوعات، وبالتالي وظائف هذه الأخيرة التي غالبا ما تنطوي عليها المواقف والأحداث التي تدل عليها الأفعال المدروسة. وعلى أساس هذا الاستنتاج تصبح الفرضية الأولى لهذا البحث ذات مصداقية واضحة، إذ أن الطفل يكتسب بالفعل صيغ الفعل المعين قبل بؤرته.

ب ـ الاستنتاج الثاني:

إذا كانت العناصر البؤرية الصحيحة تتزايد مع التطور النمائي، فهذا يعني أن العناصر البؤرية المحددة سلفا توجد هي الأخرى، وبدون أدنى شك، في التمثلات الدلالية للأطفال. إلا أنه ومع ذلك، فإن اكتساب هذه العناصر لا يتم بشكل متكامل إلا في سن متقدم، حيث أن أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، وتبعا لنتائج هذا البحث، لم يفلحوا في التعرف الكامل على هذه العناصر. وهذا ما يؤكد مصداقية الفرضية الثانية التي تنص على التكون التدريجي للعناصر البؤرية للفعل المعين وبالتالي التشكيك في المرحلة الثالثة التي تعتبرها (ب. دي بوشرون) بمثابة المرحلة الأخيرة لارتقاء التمثلات الدلالية المجردة المتكونة من عناصر بؤرية مستقلة[1]. فكما أشرنا إلى ذلك في الفقرات السابقة (مناقشة النتائج)، فإن الأطفال البالغين سن التاسعة لم يتوفقوا في الوصول إلى هذا المستوى من تجريد العناصر وتعيين انفصالها واستقلالها.

جـ ـ الاستنتاج الثالث:

إن جميع التمثلات الدلالية للأفعال التي عالجناها تنمو وتتطور لدى الأطفال بكيفية متوازية على وجه التقريب. فعلى الرغم من محدودية معرفة هؤلاء للعناصر البؤرية لهذه الأفعال، فهم يميزون مع ذلك بينها بناء على صيغها المتتالية. وهذه واقعة لها أهميتها في البرهنة على مصداقية الفرضية الثالثة لهذا البحث والتي مفادها أن الطفل ينشيء دلالة الفعل المعين بناء على التجارب والخبرات التي عاشها ومر بها. فبؤر الأفعال البسيطة (أخذ وأعطى) لا تتكون بالضرورة قبل بؤر الأفعال المعقدة (اشترى، باع، اقترض، وأقرض).

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص ص 32 - 33 .

# خاتمة

إذا كان الهدف الرئيس لهذا البحث يتلخص في محاولة تبيان كيفية ارتقاء التمثيلات الدلالية لأفعال تحويل الملكية عند الطفل، فإن عملية تحقيق بعض مضامين هذا الهدف قد استوجبت انجازدراسة ميدانية شمل فيها تطبيق الاختبار اللفظي المعتمد ثمانين طفلا تراوحت أعمارهم بين الخامسة والتاسعة، وامتدت مستوياتهم الدراسية من الروض إلى الابتدائي الثاني. وقد تمخضت عن إجراءات تفريغ بيانات هذه الدراسة وعن أساليب التحليل الاحصائي لمعطياتها، وعلى الخصوص أسلوبي تحليل التباين واختبار (كا2)، جملة من النتائج والخلاصات المهمة ذات الارتباط الفعلي بمراحل ارتقاء التمثلات الدلالية لهذه الأفعال وبسيرورات هذا الارتقاء ثم بعوامل اكتساب هذه التمثلات لدى الطفل.

فعلى مستوى مراحل ارتقاء هذه التمثلات، فنحن نعلم أن العالمة الفرنسية (ب. دي بوشرون) قد حددتها في ثلاث مراحل أساسية[1]. تغطي أولها الفترة النمائية الممتدة من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، حيث تتميز خلالها المثلات الدلالية لهذه الأفعال بالتداخل الواضح بين العناصر البؤرية والعناصر الصيغية. فهي أولا وقبل كل شيء تمثيلات محسوسة لا يحظى فيها عامل التجريد بأي موقع. وتشمل ثانيتها الفترة النمائية المتراوحة بين الرابعة والسابعة، إذ أن التمثلات الدلالية للأفعال تصبح أثناءها أكثر شمولية وأكثر ارتباط بالأحداث والمواقف المحسوسة. فهي تتكون من عناصر قوامها عدم الانفصال التام عن البؤر والصيغ وعدم الاكتمال إذا ما قورنت بتمثلات الراشدين. أما المرحلة الثالثة فهي التي تنطلق مع سن الثامنة لتنتهي عند سن التاسعة. فعندما تصبح التمثلات الدلالية لهذه الأفعال ثابتة ومجردة وقابلة للتحليل، حيث أن أهم خاصية لهذه المرحلة هو الانفصال التام بين العناصر الصيغية والعناصر البؤرية.

---

(1) انظر الفصل الأول من هذا البحث، ص ص 32 - 33 .

إذا كان هذا هو التحديد المرحلي الذي أفردته (ب. دي بوشرون) لارتقاء التمثلات الدلالية لبعض الأفعال في اللغة الفرنسية، فإن مراحل ارتقاء هذه التمثلات بالنسبة لأفعال انتقال الملكية في اللغة العربية، وبغض النظر عن المرحلة الأولى التي لم يشملها هذا البحث، لا تتبع نفس التسلسل النمائي وخاصة فيما يتعلق بالمرحلة الأخيرة. فتبعا لما أشرنا إليه أثناء مقارنة نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الأبحاث التي اهتمت بنفس الموضوع، وفي مقدمتها أبحاث (د. جنتنر) فإن أغلب المفحوصين بما في ذلك أطفال الابتدائي الثاني البالغين سن التاسعة، لم يتوفقوا في بلوغ الحد الأقصى المطلوب من التبريرات البؤرية الصحيحة، وبالتالي فإن الحديث لدى هؤلاء أو حتى لدى أمثالهم البالغين سن الثامنة، على مرحلة الاستقرار النهائي للتمثلات الدلالية كتمثلات ثابتة ومجردة تتركب من عناصر بؤرية مستقلة عن العناصر الصيغية، هو حديث مبالغ فيه لا يجد في هذا البحث ما يدعمه. فكل ما يمكن الادلاء به في هذا النطاق، هو أن الأطفال الذين شملهم البحث يجيبون بكيفية أو بأخرى على بنود الاختبار دون أن يعني ذلك توفر هؤلاء على تمثلات دلالية مجردة بالشكل الذي نصت عليه (ب. دي بوشرون)، وبالتالي بلوغهم مرحلة الاكتساب الكامل لدلالات هذه الأفعال. وعلى هذا الأساس فنحن نفترض أن استقرار هذه التمثلات كعناصر ثابتة ومجردة لا يتحدد بسن التاسعة بل على العكس من ذلك فهو يتطلب مستوى نمائي يفوق هذا السن.

وعلى مستوى سيرورات ارتقاء التمثلات الدلالية لهذه الأفعال، فقد تأكدنا من أمرين مهمين. يتجلى أولهما في كون أن الأطفال غالبا ما يميزون وابتداء من سن الخامسة بين دلالاتها من خلال الاعتماد على العناصر الصيغية المختلفة جذريا عن العناصر البؤرية المجردة. ويتمثل ثانيهما في كون أن الأطفال يكتسبون دلالات هذه الأفعال بكيفية متوازنة ومتزامنة على وجه التقريب بغض النظر عن بساطتها أو تعقيدها.

أما على مستوى عوامل اكتساب التمثلات الدلالية لهذه الأفعال، فقد تحققنا من أهمية الدور الذي تلعبه الخبرات اليومية والتجارب المعيشية في اكتساب هذه التمثلات من لدن الأطفال.

## اختبار مقارنة أفعال تحويل الملكية

السن: ............................ مستوى التمدرس: ....... ... .. . . . ....

يتلخص الإجراء القياسي لهذا الاختبار في تحريض الطفل على مقارنة جملتين بسيطتين. فعليه أن يعين أوجه التشابة والاختلاف بين الجملتين. بمعنى أن يذكر «ما إذا كان الأمر هو نفسه» أو العكس، ففي حالة تأكيده على التشابه بين الجملتين يسأله الباحث «هل بالفعل أن الأمر يعني الشيء نفسه؟»، وفي حالة تأكيده على الاختلاف يسأله الباحث «هل أنت متأكد من أن الأمر لا يعني الشيء نفسه؟». .

والاختبار في شكله النهائي ينبني على (15) مقارنة تتوزع إلى ثلاث مجموعات:

**المجموعة الأولى**: وهي تتضمن ست مقارنات يتعلق فيها التغيير بالموضوع.

1 ــ أخذ السيد عمر كتابا ـ أخذ السيد عمر منزلا.
2 ــ أعطى السيد عمر قلما ـ أعطى السيد عمر صدقة.
3 ــ اشترى السيد عمر خضرا ـ اشترى السيد عمر مزرعة.
4 ــ باع السيد عمر ساعة ـ باع السيد عمارة.
5 ــ اقترض السيد عمر كرسيا ـ اقترض السيد عمر سيارة.
6 ــ أقرض السيد عمر مذياعا ـ أقرض السيد عمر دكانا.

**المجموعة الثانية**: وهي تتضمن ست مقارانات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى عموديا.

1 ــ أخذ السيد عمر حلويات ـ اشترى السيد عمر حلويات.
2 ــ أخذ السيد عمر كتابا ـ اقترض السيد عمر كتابا.

3 ــ اشترى السيد عمر نظارة ـ اقترض السيد عمر نظارة.

4 ــ أعطى السيد عمرة بقرة ـ باع السيد عمر بقرة.

5 ــ أعطى السيد عمر كرة ـ أقرض السيد عمر كرة.

6 ــ باع السيد عمر محفظة ـ أقرض السيد عمر محفظة.

**المجموعة الثالثة**: وهي تتضمن ثلاث مقارنات يتعلق فيها التغيير بالفعل لكنه يبقى أفقيا.

1 ــ أخذ السيد عمر كتابا ـ اعطى السيد عمر كتابا.

2 ــ اشترى السيد عمر طاولة ـ باع السيد عمر طاولة.

3 ــ اقترض السيد عمر ممسحة ـ اقرض السيد عمر ممسحة.

# التحديد المعجمي لأهم المفاهيم الواردة في البحث

| بالعربية | بالفرنسية | بالانجليزية |
| --- | --- | --- |
| أداة | Instrument | Instrument |
| أداتي | instrumental | instrumental |
| أداء | énonciation | Stating |
| أصل | racine | root |
| تأكيد | insistance | insistance |
| تأكيد مضمر | assertion | assertion |
| تأليف | synthése | synthesis |
| مألوفة | familier | familiar |
| أمر | impératif | imperative |
| تأويل | interprétation | interpretation |
| ابداعية | créativité | creativity |
| استبدال | substituabilité | substituability |
| برنامج | programme | programme |
| برمجة | programmation | programming |
| بساطة | simplicité | simplicity |
| بسيط | simple | simple |
| مباشر | direct | a direct |
| مباطنة | intériorisation | to internalize |
| بناء | construction | construction |
| بنائي | structurel | a structural |
| بنية | structure | structure |
| بنيوي | structural | a structural |

| | | |
|---|---|---|
| classe, category | classe, catégorie | باب |
| class grammatical | classe grammaticale | باب نحوي |
| class distributionnel | classe distributionnelle | باب توزيعي |
| classification | classification | تبويب |
| categorization | catégorisation | |
| a Consecutive | Consécutif | تتابعي |
| affirmation | affirmation | اثبات |
| sentence confirmative | phrase confirmative | جملة اثباتية |
| fixed, a Constant | fixe, constant | ثابت |
| a constant | constante | ثابتة |
| beneficiary | bénéficiaire | مستفيد |
| exception | exception | استثناء |
| root | racine | جذر |
| a operational | opérationnel | اجرائي |
| experience | expérience | تجربة |
| a experimental | expérimental | تجريبي |
| abstraction | abstraction | تجريد |
| abstract | abstrait | مجرد |
| instance of speech | instance du discours | مجرى الخطاب |
| instance of speech | instance de la parole | مجرى الكلام |
| instance | instance | مجرى |
| reunion | réunion | اجماع |
| association, regrouping | association, regroupement | تجميع |
| Sentence | phrase | جملة |
| basic sentence | phrase de base | جملة أساسية |
| a nominal sentence | phrase nominale | جملة اسمية |

| | | |
|---|---|---|
| a verbal sentense | phrase verbale | جملة فعلية |
| a complex sentence | phrase somplexe | جملة مركبة |
| sentence Focus | phrase - noyau | جملة ـ نواة |
| a nuclear sentence | phrase nucléaire | جملة بؤرية |
| substance | substance | جوهر |
| argument | argument | تبرير، حجة |
| act | fait | حادث |
| act | acte | حدث |
| active | actif | حدثي |
| determination | determination | تحديد |
| a sensory | sensoriel | حسي |
| concrete | concret | محسوس |
| a resultant | résultante | حصيلة |
| evocation | évocation | استحضار |
| imitation | imitation | محاكاة |
| substitution | substitution | احلال |
| analysis | analyse | تحليل |
| probability | probabilité | احتمال |
| modification | modification | تحوير |
| modificatif, topic | modificateur | محور |
| environment | environement | محيط |
| reference | rep´férence | احالة |
| case, state | cas | حالة |
| transformation | transformation | تحويل |
| information | information | أخبار |
| a empirical | empirique | اختباري |

| | | |
|---|---|---|
| purpose | propos | خبر |
| propriety | propriété | خاصية |
| designation | désignation | تخصيص |
| selection | séléction | اختيار |
| differentiation | differenciation | اختلاف |
| interference | interférence | تداخل |
| entry | entrée | مدخل |
| insertion | insertion | ادراج |
| perception | perception | ادراك |
| raisoning | raisonnement | استدلال |
| meaning, signification | signification | دلالة |
| semantic | sémantique | دلالية |
| integration | integration | اندماج |
| a permanent | permanent | دائم |
| permanence | permanence | دوام |
| entring | inscription | تدوين |
| pragmatic | pragmatique | ذرائعية، تداولية |
| memory | mémoire | ذاكرة |
| classification | classement | ترتيب |
| referent | réferent | مرجع |
| synonymy | synonymie | ترادف |
| synonym | synonime | مرادف |
| syntax | syntaxe | تركيب |
| a syntactic | syntaxique | تركيبي |
| component | composante | مركب |
| a complex | complexe | مركب |

| | | |
|---|---|---|
| symbolization | symbolisation | ترميز |
| symbol | symbole | رمز |
| synchronic | synchronique | تزامني |
| causality | causlité | سببية |
| homogeneity | homogénéité | انسجام |
| surface | surface | سطح |
| projection | projection | اسقاط |
| style | style | أسلوب |
| a negative | néatif | سلبي |
| Series, chain | chaine, Série | سلسلة |
| behaviour | comportement | سلوك |
| proceeding | procédé | مسلك |
| postulation | postulation | تسليم |
| listener | auditeur | مستمع |
| noun | nom | اسم |
| a nominal | nominal | اسمي |
| predication | prédication | اسناد |
| predicate | pŕdicat | مسند |
| subject | sujet | مسند إليه |
| agreement | accord | تساوق |
| context | contexte | سياق |
| entanglement | enchevêtrement | تشابك |
| network | réseau | شبكة |
| alike | semblable | شبيه |
| similitude | similitude | تشابه |
| characterization | caractérisation | تشخيص |

| | | |
|---|---|---|
| condition | condition | شرط |
| commun | commun | مشترك |
| transparency | transparence | شفافية |
| derivation | dérivation | اشتقاق |
| problematical | problématique | أشكال |
| formalization | formalisation | تشكيل |
| schematization | schématisation | تشكيل بياني |
| form | forme | شكل |
| signal | signal | اشارة |
| indicatory | indicateur | مؤشر |
| corret | correct | صحيح |
| postulate | postulat | مصادرة |
| source | source | مصدر |
| a explicit | explicite | صريح |
| crescent | croissant | تصاعدي |
| artificial | artificiel | اصطناعي |
| image | image | صورة |
| antonymy | antonymie | تضاد |
| inclusion | inclusion | تضمن |
| a implicit | implicite | ضمني |
| genitive | génitif, datif | اضافة |
| indentification | indentification | تطابق |
| application | application | تطبيق |
| icon | icône | مطابق |
| regularity | régularité | اطراد |
| a regular | régulier | مطرد |

| | | |
|---|---|---|
| a absolute | absolu | مطلق |
| development | évolution | تطور |
| capacity | capacité | طاقة |
| phenomenon | phénoméne | ظاهرة |
| aspect | Aspect | مظهر |
| expression | expression | تعبير |
| expression, phrase | locution | عبارة |
| a arbitrary | arbitraire | اعتباط |
| lexicon | lexique | معجم |
| aptitude | aptitude | استعداد |
| in flexion | flexion | اعراب |
| cognition | connaissance | معرفة |
| renforcement | renforcement | تعزيز |
| successivity | successivité | تعاقب |
| a complicated | compliqué | معقد |
| reflexive | reflexif | انعكاسي |
| approach | approche | معالجة |
| relation | relation, rapport | علاقة |
| sign | signe | علامة |
| use | usage | استعمال |
| action | action | عمل |
| generalization | généralisation | تعميم |
| a general | général | عام |
| element | élément | عنصر |
| sense | sens | معنى |
| norm | norme | معيار |

| | | |
|---|---|---|
| designation | dénomination | تعيين |
| a predominant | prédominant | غالب |
| exploitation | exploitation | استغلال |
| vagueness | vague | غامض |
| change | changement | تغيير |
| mark | but | غاية |
| supposition | supposition | افتراض |
| hypothesis | hypothése | فرضية |
| differentiation | differenciation | تمييز |
| contrast | contraste | مفارقة |
| aliteral | litteral | فصيح |
| a double articulation | double articulation | تمفصل مزدوج |
| a innate | inné | فطري |
| verb | verbe | فعل |
| subject | sujet | فاعل |
| agent | Agent | فاعل حقيقي |
| complement object | complément d'objet | مفعول |
| decoding | décodage | تفكيك |
| decomposition | décomposition | فك |
| comperhension | compréhension | فهم |
| dictionary | dictionnaire | قاموس |
| opposition | opposition | تقابل |
| capacity, competence | capacité, compétence | قدرة |
| establishment | constatation | تقرير |
| invariably | invariant | قار |
| connection | connexion | اقتران |

| | | |
|---|---|---|
| mark | indice | قرينة |
| intention | intention | قصد |
| rule | régle | قاعدة |
| combination | combinaison | تقليب |
| proposition | proposition | قول |
| category | Catégorie | مقولة |
| context of situation | contexte situationnel | مقام |
| contraint | contrainte | قيـد |
| writing | écriture | كتابة |
| acquisition | acquistion | اكتساب |
| discovery | découverte | اكتشاف |
| competence | Compétence | كفاءة |
| Spoken | Parole | كلام |
| formation | formation | تكوين |
| a genetic | génétique | تكويني |
| entity | entité | كيان |
| a constituent | constituant | مكون |
| implication | implication | استلزام |
| correlation | corrélation | تلازم |
| tongue | langue | لسان |
| a linguistic | linguistique | لساني |
| language | langage | لغة |
| a pivotal language | langage pivotal | لغة وسيطة |
| pronunciation | prononciation | تلفظ |
| word | mot | لفظ |
| represntation | représentation | تمثل |

| | | |
|---|---|---|
| possesseion | possession | تملك |
| possessor | possesseur | مالك |
| distinction | distinction | تمييز |
| attention | attention | انتباه |
| stimulus | Stimulus | منبه، مثير |
| deduction | déduction | استنتاج |
| production | production | انتاج |
| performance | performance | انجاز |
| grammar | grammaire | نحو |
| proportion | proportion | تناسب |
| coherence | cohérence | تناسق |
| activity | activité | نشاط |
| system | systeme | نظام |
| agent | agent | منفذ |
| negation | négation | نفي |
| contradiction | contradiction | تناقض |
| displacement | deplacement | انتقال |
| choice | choix | انتقاء |
| model | type, modéle | نموذج |
| prototype | prototype | نموذج الأصل |
| aspecific | spécifique | نوعي |
| Focus | noyau | نواة |
| anuclear | nucléaire | نووي |
| target | cible, but | هدف |
| distribution | distribution | توزيع |
| mediator | médiateur | وسيط |

| | | |
|---|---|---|
| extension | extension | اتساع ، امتداد |
| trait, marker | trait, marpque | سمة |
| marker | marqueur | واسم |
| concordance | concordance | توافق |
| description | description | وصف |
| communication | Communication | تواصل |
| liaison | liaison | وصل |
| a local | local | موضعي |
| object | objet | موضوع |
| position | Etat, situation | وضع |
| function | fonction | وظيفة |
| position | position | موقع |
| event | fait | واقعة |
| generative | génératif | توليدي |
| a generating | générateur | مولد |
| to generate | généren | ولد |

# مراجع البحث


— Bernicot (J): le developpement des représentations sémantiques d'actions, thèse de 3é cycle, Poitiers 1979.

— Bernicot (J): le développement des systémes sémantiques de verbes d'action. Ed. C.N.R.S. Paris 1981.

— Bloom (L) et autres: "structure and variation in child language", monographs of the society for research in child developpement 1975, 160, 40, (no. 2).

— Bowerman (M): structural relationships in children's utterances syntactic or semantic. in J.E. Moore, cognitive development and the acquisition of language, New York. Academic Press, 1973.

— Bowerman (M): Commentary, in L. Bloom et autres, structure and variation in child language, monographs of the society foe research in child dévelopment, 1975, 160, 40, (no 2).

— Braine (D.S): the acquisition of language in infant and child, in C. Reed (Eds), the learning of language, New York, Appiton, 1971.

— Bramud du Boucheron (G): Cotillon (J.M): "les enfants organisent-ils hiérarchiquement les concepts d'objets? cahiers de psychologie du sud - Est. 1978, 21, 17-35.

— Bramaud du Boucheron (G): la mémoire sémantique de l'enfant, Paris P.U.F., 1981.

— Bronckart (J.P): théories du language. Bruzelles, Mardaga, 1977;

— Brown (R): "Development of the first language" in the human species, American psychologist, 1973, 28, 97-106.

— Brown (G.B): les fonctions d'organisations des conduites des données, in j. Piaget et autres. Eds la psychologie. encyclopédie de la pléade, Paris, Gallimard, 1986.

— Clark (E.V): Wlat's in a word? on the child's acquisition of semantics in his first language, in T.E. Moore (Ed). Cognitive development and the acquisition of language, Newyork, Acaquisition of language, Newyork. Academic Press 1973.

— Clark (E.V): "Acquisition du Langage et représentations sémantiques". Bulletin de psychologie, numéro spécial annuel 1976, 219-224.

— Ehrlich (S): Apprentissage et mémoire chez l'homme, Paris P.U.F., 1975.

— Ehrlich (S): "la notion de specificité dans l'étude de la mémoire sémntique", journal de psychologie, 1977, 3, 307-333.

— Ehrlich (S): et autres: le développement des connaissances lexicales à l'ècole primaire. Poitiers, P.U.F. 1978.

— Ehrlich (S): "les représentations sémantiques", psychologie française, T:30 - 3/4, Paris 1985, 285-295.

— Ehrlich (S): construction des représentations sémantiques, le fonctionnement du sujet, in M. Moscato et G. Piéraut, (Eds), le langage, construction et actualisation, Rouen, P.U.F. 1984.

— Entwisle (D.R): Word associations of young children, Baltimore, Md. the John Hopkins Press, 1966.

— François (F) et autres: la syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris, la rousse, 1977.

— Gentner (D): Evidence for the psychological reality of semantic components: the verbs of possession, in D.A. Norman and D.E. Rumelhart, Explorations in cognition, San Francisco Freeman and Company, 1975.

— Gruber (J.S): "Topicalization in child language", Foundations of language, 1967, 3, 37-65.

— Le Ny (J.F): la sémantique psychologique, Paris, P.U.F. 1979.

— Léonard (L.B): "the role of non linguistic stimuli and semantic, relations in children's acquisition of grammatical utterances", journal of experimental child psychology, 1975, 46-54.

— Malrieu (Ph): "Genèse dela signification linguistique". Psychologie et Education. No. 1, vol. III. Toulouse, 1979, 9, 10.

— Mc Neil (D): the acquisition of language, New York, Harper and Row, 1970.

— Mc Neil (D): The creation of language children in D.A. Ferguson and DJ Slobin, studies of child language development. New York, Holt Rinehart and Winston, 1973.

— Mounoud (P): "Developpement cognitif: construction de structures nouvelles ou construction d'organisations interues", Bulletin de psychologie, 1979, 36, 107-118.

— Nelson (K): "le developpement de représentation sémantique chez l'enfant", psychologie française, T30 3/4, Paris 1985, 261-268.

— Noizet (J): De la perception à la compréhension du langage, Paris, P.U.F., 1980.

— Norman (D.A), Rumelhart (D.E): Explorations in cognition, San Francisco, Freeman and company, 1975.

— Oléron (P): L'enfant et l'acquisition du langage, Paris, P.U.F. 1979.

— Parlermo (D.S): On learning to talk: are principles derived from the learning laboratony applicable? in D.I. Slobin (Ed), the ontogenesis of grammar, New York, Academic, Press 1971.

— Petry (S): "Word associations and the development of lexical memory", cognition 1977 5, 57-72.

— Piaget (J): la naissance de l'intelligence chez l'enfant Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niesthé 1936.

— Piaget (J): La construction du réel chez l'enfant, Neuchâtel et Niestlé, 1937. 1937.

— Piaget (J): La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.

— Pichevin (C): "l'acquisition de la compétence entre 2 et 4 ans, problème de recherche", psychologie française, 1968 13 175-196.

— Richard (J.F): la construction de la représentation du probléme", Psychologie française, 1984 29 226-230.

— Rosch (A.H): "Classifications d'objets du monde réel: origines et représentations dans la cognition", Bulletin de psychologie, numéro special, 1976, 242-250.

— Sinclair de zwart (H): Acquisition du langage et developpement de la pensée, sous systhèmes linguistiques et opérations concretes, Paris, Dunod 1967.

— Vergnand (G): L'enfant, la mathématique et la réalité, Berne, Peterlang, 1981.

— Vinter (A): les fonctions de représentation et de communication, in J. Piaget et autres, Eds, la psychologie: Encyclopedis de la pléade, Paris, Gallimard, 1986.

— Wells (G): "learning to code experience through language", journal of child language, 1974, 1, 343-269.

# محتويات الدراسة








Converted by Tiff Combine - (no stamps are applied by registered version)

